

54854

2006 DEC 05.



54854
AF339

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2006. 46. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,

a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,

a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Szécsi Tünde: A játék mint a kulturális, a nyelvi ismeretek és érzékenység közvetítője	189
Jászi Éva: Gondolatok az együttnevelésről a többségi pedagógia tükrében	196
Dr. Szabó Klára: A bölcsész szakok szak módszertani jellemzése a JGYTFK-n: változatok a megújulásra	198
Ifj. Janowszky Sándor: A szakképzés és a szakoktatás fejlesztéséről	202

MŰHELY

Héger Anita–Sárvári Tünde: A kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – a szövegfeldolgozás lépései	205
Kávai Bozsó Ildikó: Általános iskolások szólásértési, helyzetfelismerési készségei	210
Dr. Francziáné Kellő Mariann: Nemzeti ünnepünk, március 15. (Ünnepi műsor)	217

ÖRÖKSÉG

Tuza Tibor: A cigány himnusz	224
Dr. Domonkos János: A trebechovicei betlehem	226
Dr. Balázs Sándor: Az egri pedagógiai örökség ápolása	228
Dr. Hajzer Lajos: Dr. Szántó Károlyra emlékezünk	229

SZEMLE

Dr. B. Fejes Katalin: <i>Keszler Borbála: Írásjel-használati gyakorlókönyv</i>	231
Balázs Nándorné–Szűcs Marianna: <i>Czene Gyuláné: Játék a tanulásban</i>	233
Dr. Nagy Andor: <i>Dr. Trencsényi László: Utak és történetek</i>	234
Dr. Domonkos János: <i>Bayer Zsolt: „...Hogy legyen jel”</i>	235

A játék mint a kulturális, a nyelvi ismeretek és érzékenység közvetítője (Nemzetközi kitekintés)

A kisgyermek számára a játék a napi tevékenység szerves része. Elméleti szakemberek, pedagógusok és szülők egyetértenek abban, hogy a gyerekek – kulturális háttértől függetlenül – lelkesedéssel merülnek bele a játékba. Elkind (2003) azt is hozzáfűzi, hogy a játék ugyanolyan alapvető emberi hajlaim, mint a szeretet és a munka. A játékot a következő jellemzők alapján határolják el a nem-játék jellegű tevékenységektől:

- 1) belső motiváció alapján kezdeményezett,
- 2) folyamat-orientált,
- 3) örömteli,
- 4) aktív és felfedező jellegű,
- 5) szabályok által vezérelt (Isenberg & Quisenberry, n.d.)

Ha a játéktevékenységet a különböző kultúrákban megvizsgáljuk, további sajátosságokkal bővíthetjük a jellemzőit, valamint felfedezhetjük, hogy a játékra adott definíciók erőteljesen kultúra-specifikusak. Az alábbi írás nemzetközi példák segítségével szándékozik rámutatni arra, hogy a játékos tevékenységek hogyan közvetítik a kulturális, nyelvi ismereteket és érzékenységet.

A játék jelentős szerepet játszik a gyermeki fejlődés minden területén (Fromberg, 2002). A modern agykutatás eredményei szerint a gyermeki gondolkodás előmozdítója és eszköze (Shore, 1997), valamint a gondolkodás fejlettségének jó mutatója (Bergen & Coscia, 2000). Ezekkel összhangban más kutatások is kimutatták, hogy az életkornak megfelelő játék ösztönzően hat a figyelem, a problémamegoldás, a memória és a nyelvi képességek fejlődésére (Jensen, 2000; Roskos & Neuman, 1998).

A gyermekkor első évtizede nagyon jelentős a nyelvi és a kulturális készségek fejlődése szempontjából. Játék közben formálódik a gyermek egyénisége, és fokozatosan kialakítja a saját magával és a másokkal kapcsolatos készségeket, fogalmakat és hozzáállást (Berk, 2002; Bodrova & Leong, 1996). A kisgyermek már kétéves kortól kezd ráébredni a kulturális és a nyelvi másságból adódó különbözőségekre és azonosságokra (Katz, 1982). Szintén játékos tevékenységek közben fejlődik az anyanyelve, illetve a környezetében fellelhető idegen nyelvek iránti érzékenysége. Így a gyermek környezete nagymértékben hat a nyelvszajátítási folyamatra (Yule, 2006). A játék pozitív hatásának felismerése számos országban a kisgyermekkor pedagógiájának központi szervező elvévé tette (pl. Magyarország, Hollandia és az Egyesült Államok). Az utóbbi időben a tradicionálisan tanulóközpontú kisgyermekkor pedagógiát szorgalmazó országokban, mint amilyen Kína, India és Korea, is kezd a játék szerepe fontossá válni (Roopnarine, Lasker, Sacks & Stores, 1998).

A világszerte megnövekedett mobilitás következményeként a kultúrák és a nyelvek közötti érintkezések mindennapivá válnak, és így az iskolákban is növekszik a más – más kultúrákhoz tartozó és különböző nyelveket beszélő gyerekek száma. Ez a globális közeledés ráír-

nyítja a pedagógusok figyelmét a különböző kultúrákban fellelhető játékos tevékenységekre. Ennek ismeretében a pedagógusok olyan rá épülő pedagógiai programot tudnak kialakítani, amely már kisgyermekkortól elősegíti a kultúrák és a nyelvek iránti érdeklődést és tiszteletet.

Az itt következő nemzetközi példák feltárják a játéktevékenységek meghatározó aspektusait: (1) a játék kulturális környezete, (2) a saját kultúra értékeit közvetítő játékok, (3) más kultúrák megismerése játék közben, (4) anyanyelvfejlesztő játékok, (5) játékos tevékenységek az idegennyelv megismerésének folyamatában. A különböző országok említése nem arra utal, hogy bármilyen általánosításra is törekednénk. A példák mindegyike egy-egy „kulturális közösséget” képvisel, amely olyan emberek csoportja, akik azonos szokás- és értékrend alapján élnek (Goncu, Mistry, & Mosier, 2000).

1. A játék kulturális környezete

A játék mint spontán gyermeki tevékenység, számos egyetemes jellegzetessége mellett, jelentős eltéréseket is mutat. Eltéréseket pl. annak alapján, hogy kik a résztvevők, milyen a környezet és milyen eszközöket/tárgyakat használnak játék közben. Hatásának megítélése számottevően függ a kulturális közösség szokás- és értékrendjétől. A közösség felnőtt tagjainak a játékhoz való viszonyulása befolyásolja azt is, hogy milyen mértékben van jelen az iskolai tantervekben és az otthoni mindennapokban (Roopnarine, et al., 1998).

a) A játék megítélése a különböző kultúrákban

Nemzetközi tanulmányok kimutatták, hogy a játék csak olyan kulturális közösségekben válik a pedagógiai program szerves részévé, ahol a gyermeki fejlődés fontos mozgatójának ismerik el. Holland óvónők és tanítónők kiemelik a játék ebbéli szerepét, és törekszenek egy játékalapú pedagógiai program megvalósítására (Vedder, Bouwer & Pels, 1996). Hasonlóan, a guatemalai pedagógusok is hirdetik a „játék általi tanulás” elvét; ugyanakkor kiemelik, hogy a mindennapi nehézségek, mint például a nagy létszámú csoportok, korlátozott számú segédanyag és eszköz, gyakran megakadályozzák a játékalapú program gyakorlatbeli megvalósítását (Conney, 2004). A fentiekől eltérően Cooney és Sha (1999) arról számol be, hogy kínai tanárok elfogadták ugyan a játék szerepét a testi fejlődésben, viszont az értelmi fejlődés területén nem érezték jelentősnek a játék fejlesztő hatását. Ezzel összhangban egy tanulmány (Ishaigaki & Lin, 1999) kimutatta, hogy olyan kulturális közösségek (például Japán és Kína), amelyek korlátozott mértékben fogadják be a nyugati pedagógiai irányzatokat, kevésbé integrálják a játékot a pedagógiai programokba.

A felnőttek játékról alkotott véleménye erőteljesen meghatározza, hogy ők maguk milyen mértékben vesznek részt a játéktevékenységekben. Például egy indiai törzsi faluban és egy guatemalai maja földművelő közösségben a szülők nem tartották magukat a gyerekek játszótársának, és ezért nagyon ritkán kapcsolódtak be a játékba. Ezzel szemben egy török városban a szülők elismerték a játék pedagógiai jelentőségét, és gyakori résztvevői voltak a játékfolyamatnak (Goncu, et al., 2000). A nézőpontok további sokszínűségét példázza, hogy egy indiai városban élő szülőcsoport azt hangsúlyozta, hogy az együttjátszás elsődleges célja az örömszerzés, és nem az intellektuális ösztönzés (Roopnarine, Hossain, Gill & Brophy, 1994). Hasonlóan egy vidéki olasz közösségben az anyák a játékot mint természetesen zajló tevékenységet írták le anélkül, hogy kiemelték volna a gyermekek fejlődése és a játék összefüggését. Saját részvételüket csak azzal indokolták, hogy számukra örömet és felüdülést jelent a játszásban való részvétel (New, 1994).

b) A játék környezete és eszközei

A játék kulturális környezetét meghatározza a természeti/fizikai miliő és az ott elérhető tárgyak. Bloch és Adler (1994) megfigyelte továbbá, hogy ugyanabban a kulturális közösségben felnövő különböző nemű gyerekek más-más természeti/fizikai környezetben játszanak. Egy szenegáli faluban a fiúk a falu határában játszottak szülői felügyelet nélkül, míg az ugyanolyan idős lányok általában a házban vagy a ház körül játszottak anyai felügyelettel. Egy másik példa – az inuit eszkimó gyerekek játéka – jól tükrözi a természeti környezet és a játék jellegének összefüggését. A nagyon zord természeti körülmények között élő inuit eszkimó gyerekek játéktevékenységében fellelhetők a túlélési és a vadászati elemek (Monroe, 1995). Továbbá, a gyerekek olyan eszközökkel és tárgyakkal játszottak, amelyek megtalálhatóak a természeti környezetben, így mintegy kulturális jellegzetességet adtak a játéknak. Például a japán gyerekek bambuszlovon lovagoltak, illetve Taiwanban az étkezéshez használatos pálcikákkal és kínai üveggolyós sakkal játszottak (Pan, 1994), míg Etiópiában a lányok kis edényeket a fejükre téve imitálták anyjukat, amint a kútról vizet hoz (Bloch & Adler, 1994).

A kultúrát, a természeti és a társadalmi környezet változnak, ezáltal a játék jellege is állandóan változik. Sok más iparilag fejlett országhoz hasonlóan, a japán nagyvárosokban élő gyerekek is egyre kevesebb időt töltenek társaikkal a szabadban. Ennek következményeként a hagyományos játékok, például bújócska és ugrókötelezés egyre inkább eltűnik; míg a szobai játékok, különösen a komputer és videójátékokkal történő tevékenységek aránya egyre inkább növekszik (Takeuchi, 1994).

2. A saját kultúra értékeit közvetítő játékok

A játékon keresztül a gyerek megismeri saját kulturális közösségének társadalmi és kulturális értékeit, szokásait. Ez a tudás generációról generációra öröklődik. Az értékek és elvárások különböznek például aszerint, hogy az adott társadalomban az egyén vagy a közösség kap-e elsődleges szerepet. Továbbá, a különböző kulturális közösségekben más-más a nemek szerinti munkamegosztás, a férfiak és a nők szerepe, a közösségben betöltött szerep, és mindezek a jellegzetességek tükröződnek a gyerekek játékában is. Az itt következő példák bemutatják a kollektivisták és az individualisták közösségek elvárásait, értékeit, illetve a nemek szerinti szerepmegosztást a játékokban és a munkában.

a) Értékrend a kollektivisták és az individualisták társadalmakban

A játékon keresztül a gyerekek megismerik a kultúrájukban elfogadott értékrendet és a társadalomban elfogadott viselkedési normákat. Az egyén társadalomban elfoglalt helye nagyban függ attól, hogy az adott társadalom, hogyan ítéli meg az egyén és a társadalom viszonyát. A kollektivisták társadalomban mindenkitől elvárják, hogy a csoport tagjaként lássa önmagát, és a csoportérdek elsődleges legyen számára. Míg az individualisták társadalom tagjai az egyéni érdeket és annak érvényesítését mindenek elé helyezik (Hofstede, 1997). Nemzetközi tanulmányok kimutatják, hogy a játéktevékenységek jellege változhat aszerint, hogy a gyerekek kollektivisták vagy individualisták társadalomban élnek.

Egy tanulmány (Eifermann, 1970) az izraeli gyerekek játékszokásairól leírja, hogy a kibuc közösségében felnövő gyerekek olyan játékot folytatnak, amelyben az együttműködés fontos a közös cél elérése érdekében. Azt is feljegyezték, hogy a kibucban élő gyerekek jobban szeretik az olyan játékokat, amelyekben a résztvevők egyenlő státusszal rendelkeznek, és nem egymásnak alá- illetve fölérendeltek. Ezek a kollektivisták társadalmakban létező játékkonformációk.

ók jelentősen eltérnek az individualista társadalmakban gyakran megfigyelhető, egyéni versengésre épülő játékoktól.

Az előző példához hasonlóan, egy olasz falu gyermekeinek játéka azon készségekre épült, amelyek a kollektivisták társadalmakra jellemző, csoporttól való függéshez, egymáshoz való kötődéshez szükségesek. Vegyes életkorú gyerekek bújócskázta, labdázta, körjátékozta úgy, hogy erőteljes szóbeli kommunikációval szervezték játékukat anélkül, hogy a felnőttek jelentősebben beavatkoztak volna a játék szervezésébe. Így nagyon fiatal kortól kezdve ezek a közösen kialakított és megélt élmények fejlesztik a gyerekek nyelvi, kulturális és szociális készségeit, melyek elengedhetetlenek a családban és a közösségben elvárt és elfoglalt helyük betöltéséhez (New, 1994).

Közösségi elvárásokat tükröznek a polinéziai gyerekek játéktevékenységei is. Az ebben a társadalomban élő emberek sokra értékelik a közösségbe-tartozást, habár nem hajlandók az egyéni érdeket alárendelni a közösségi érdekeknek. Már a hároméves gyerekek is kerülnek az olyan játékokat, amelyben kiemelkedő vezérszerep van, az elvárás inkább az együttműködés és a szabályok közös kialakítása. Ez is jól mutatja, hogy a gyerekek játék közben sajátítják el azokat a kulturális és szociális készségeket, amelyek hozzásegítik őket annak az egyensúlynak a kialakítására, hogy az egyéni érdeket ne áldozzák fel a közösség érdekeiért (Martini, 1994).

b) A munka és a játék kapcsolata a különböző közösségekben

A gyerekek különböző tevékenységek során sajátítják el a közösségben és a munkában tőlük elvárt, nemük által meghatározott szerepet. Megfigyelik és eljátszzák a felnőttek világát, és játék közben kipróbálják a különböző szerepeket és munkaformákat, amiért majd később felelősek lesznek (Bloch & Adler, 1994; Lancy, 1996). Az iparosodott nyugati társadalmaktól eltérően, a legtöbb archaikus közösségben a gyerekek naphosszat figyelhetik munkát végző szüleiket; leggyakrabban a fiúk a férfiakat, míg a lányok a nőket.

Egy másik elvárás is megtalálható ezekben a közösségekben. A gyerekek nagyon korán kialakítják a munkával kapcsolatos készségeket, mintegy túlélési céllal. Például Lancy (1996) megfigyelte, hogy Sierra Leone-i kpelle falvakban a gyerekek szerepjátékok eljátszásával sajátítják el a nemek szerint különböző, munka jellegű készségeket. A fiúk vadászattal kapcsolatos játékokat játszanak, ami fokozatos átmenetet képez a játék és a valódi vadászat között. Bloch (1989) leírja, hogy a szenegáli gyerekek „úgy játszanak, hogy közben megtanulják azokat a feladatokat végrehajtani, amiért nemsokára teljes mértékben ők lesznek felelősek” (p. 139). A különbség a szenegáli fiúk és lányok szerepjátéka között nemek szerint oszlik meg: a fiúk azt játsszák, hogy állatokat tereinek legeltetni, míg a lányok a hátukra kötött babáikkal játszanak szerepjátékokat. Mindezek a példák sugallják, hogy hogyan tanulják meg a gyerekek játék közben a kultúra-specifikus, nemek szerint megosztott felnőttkori szerepüket (Bloch & Adler, 1994).

3. Más kultúrák megismerése játék közben

A kultúrák találkozási pontjánál élő gyerekek egyszerre ismerkednek két vagy több kultúra értékrendszerével, hagyományával és elvárásaival. A pedagógusok úgy gondolják, hogy az ilyen természetes úton történő megismerésen kívül a kisgyermekek számára a játék nyújt hatékony közeget a kultúrák megértésére (Derman & ABC Task Force, 1989; Fromberg, 1995). A témával foglalkozó szakmai tanulmányokat átvizsgálva jóval nagyobb számban találni olyan típusúakat, amelyek a játék szerepét és a saját kultúráról kialakított készségeket tárgyalják inkább, mint a játék és a multikulturális ismeretek összefüggéseit feltáró tanulmányokat. Mindez jelezheti azt,

hogyan a multikulturális készségek feltárása egy újabb vizsgálati terület, illetve azt is, hogy a kutatók körében a saját kultúrára vonatkozó készségek vizsgálata elsőbbséget élvez. Az itt következő nemzetközi példák betekintést engednek abba, hogyan fejlesztheti a játék és a játék közben használt tárgyak köre a más kultúrák iránti érzékenységet.

a) Kultúr-specifikus tárgyak

Egy holland óvodában, ahol török, suriname-i és moluccoi (többségében muszlim népcsoport Indonéziában) gyerekek is voltak, az óvónők a következő tárgyak játék közbeni használatával próbálták a gyerekeket egymás kultúrájának megértésére serkenteni: fából készült mecset, török szőnyeg egy mecset képével, babák különböző népviseletben, indonéz bábok, különböző bőrszínű babák, török sapkák és lábbelik. Az itt dolgozó óvónők úgy gondolják, hogy ha a gyerekek már játék közben ismerkednek a más kultúrákra jellemző tárgyakkal és gondolatokkal, akkor korán elsajátítják, hogy hogyan kell a különböző kultúrájú emberekhez viszonyulni (Vedder, et al, 1996).

b) Kultúrák iránti érzékenység és a játék

A kultúrák értékrendjét közvetítő játéktevékenységek, többek között a szerepjáték, társasjátékok, zene és dal kíséretével dramatizált gyermekmesék segíthetik a gyerekeket abban, hogy értékeljék és elismerjék a más kultúrákhoz tartozók érzéseit, viselkedését és értékrendjét (Derman & ABC Task Force, 1989). Például a magyar gyerekek is ilyen módon, mesék dramatizálása útján, ismerkednek a cigány kultúra értékeivel (Szécsi, 2003). További példát szolgáltatnak a kisgyermekkorai nyelv- és kultúra elsajátítását ösztönző játéktevékenységek. A más nyelvtérületen szokásos játékokat a magyar gyerekek is játsszák, például töklámpát készítenek, Halloween-i hagyományokat dramatizálnak és különböző (német, angol) körjátékokat játszanak (Szécsi, 2000).

Óvónők és tanárok arra is felhasználhatják a játék nyújtotta lehetőségeket, hogy a gyerekeket a más kultúrák iránt tanúsított esetleges előítéleteik revíziójára készítsék. Cooney (2004), a szerző leírja, hogy egy guatemalai óvónő bábjátékot írt: a bábjáték története a gyerekek közötti csúfolódás és egy kínai kislány kiközösítése. Cooney (2004) megjegyzi, hogy az ilyen játéktevékenységek arra készíthetik a gyerekeket, hogy felülvizsgálják korábbi viselkedésüket, és tudatosuljon bennük, hogy milyen érzés az eltérő kultúra miatt kirekesztettnnek lenni, és milyen a helyes viselkedés.

4. Az anyanyelvet fejlesztő játékok

A legtöbb kulturális közösségben a gyerekek olyan játéktevékenységet folytatnak, amely egyben az anyanyelvi készségeket is fejleszti. Némely játékot a gyerekek maguk kezdeményeznek felnőttek részvétele nélkül, míg másokat felnőttek indítványoznak (Fromberg, 1995). Az itt következő példák bemutatják, milyen anyanyelvet fejlesztő, játékos párbeszéd és szerepjátékok figyelhetők meg a különböző kultúrákban.

a) Játékos párbeszéd

A játékos párbeszéd jellege és körülményei kultúráként különböznek, előfordulhat-nak otthon vagy iskolai közösségben is, felnőttek bevonásával vagy anélkül. Minden esetben természetes alkalmat teremtenek az anyanyelv fejlesztésére.

Mind a felnőttek, mind a gyerekek élvezik a játékos interakciókat, amelyek magukban foglalják a nyelvtörőket, gyermekrigmusokat és mondókákat. Például a Dominikai Köztársaságban egy jól ismert játék közben mondott mondóka segíti a gyereket a magánhangzók és mássalhangzó együttesek elsajátításában.

Egy olasz vidéki közösség gyermekei már kisgyerekkortól kezdve részt vesznek a felnőttekkel és más gyerekekkel folytatott, játékkal kísért kommunikációban. Ezek a többrésztvevős, játékos párbeszéddek humoros jellegűek, és jól tükrözik a kulturális közösség hierarchiáját. New (1994) szerint ezek a játékos interakciók hozzájárulnak az anyanyelv elsajátításához, miközben a társadalomban elismert értékrendszerrel, szokásokkal is ismerkednek a gyerekek.

A kulturális közösségben elfogadott kommunikációs minták és viselkedési formák elsajátítása történik a koreai Yut-Noli játssza közben is. Bizonyos ünnepeken, mint például Chusuk és a koreai hálaadás napjának ünnepélésekor, családtagok és a szomszédok társasjátékot játszanak – golyókkal és négy fapálcikával – miközben a játék által kezdeményezett beszélgetés folyik (személyes beszélgetés, Y. Park, 2004 október).

b) Szerepjátékok

A gyerek nyelvhasználati készsége a szerepjátékok közben gazdagodik (Anim-Addo, 1992), miközben a résztvevők megegyeznek a narratív elemekről: a szereplőről, a cselekményről és a helyszín részleteiről. A gyerekek gyakran a tényleges fejlődési szintjük feletti zónában tevékenykednek a szerepjáték közben, és így egy fejlettebb nyelvhasználatot gyakorolnak (Forma & McPhil, 1993; Vygotsky, 1978).

Számos tanulmány foglalkozik a szerepjáték anyanyelvre gyakorolt pozitív hatásával. Riojés-Cortez (2000) beszámol egy mexikói-amerikai óvodában történt megfigyelésről. A szerepjátszás közben a négyéves gyerekek mesterien használták anyanyelvüket a játék közbeni érvelésre, képzeletre, egyezkedésre és a szereplők, a helyszín, a cselekmény kidolgozására és eljátszására. Egy Guyanában végzett kísérlet azt is kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik rendszeresen részt vettek szerepjátékban, komplexebb mondat szerkezeteket használtak.

Gyakran a közösen olvasott vagy hallgatott népmese készletű szerepjátszásra a gyerekeket. Ezek a történetek a kultúra értékeinek átadásán kívül a gyerekek nyelvi gazdagodását is szolgálják (Meek, 1991). A magyar gyerekek születésüktől fogva hallgatják, olvassák a népmeséket. A történelmi és kulturális ismeretekben és értékekben gazdag történeteket olyan szókinccsel és nyelvi szerkezetekkel, fordulatokkal mesélik, amelyek elengedhetetlenek a későbbi iskolás évek alatt. A népmesék, történetek gyakran válnak a szerepjátszás alapjává. Például: az egyik óvodában a brémai muzsikások meséjét hallgatták a gyerekek, majd közös problémamegoldó beszélgetés után szerepjátékba kezdtek, és saját választásuk és ötleteik alapján játszották el a részleteket, felhasználva a történet szereplőit, ugyanakkor továbbszöve a cselekményt (Szécsi, 2000).

5. A játékos tevékenységek az idegen nyelv megismerésének folyamatában

A játék nemcsak az anyanyelv gazdagodását segíti elő, hanem az idegen nyelv elsajátításában is fontos közvetítő közeg lehet. Az itt következő nemzetközi példák rámutatnak arra, hogy különböző országokban hogyan ötvözik a gyerekek természetes tevékenységét, a játékot, az idegen nyelv elsajátítási folyamatába.

Egy moszkvai óvoda nevelői hisznek abban, hogy játék közben a gyerekek egyszerre egy varázslatos és valóságos világba kerülnek, és így sajátítják el a problémamegoldáshoz, együttműködéshez szükséges készségeket. Az idejára gyerekek különböző nyelvi háttérrel rendel-

keznek (angol, japán, német és arab) és az orosz nyelv a legtöbb gyerek számára idegen nyelvnek számít. Az anyanyelvükön kívül két nyelvet sajátítanak el az óvodában: az orosz mint a mindennapos kommunikációs nyelvet, valamint az angolt, mint idegen nyelvet. Zene és vizuális segédeszközök segítik elő, hogy a gyerekek aktívan részt vegyenek a szerepjátékokban, társasjátékokban, körjátékokban (személyes beszélgetés, M. Sokolaja, 2004. október).

Egy magyar óvodában már négyéves kortól a gyerekek játékos tevékenységekben vesznek részt angol anyanyelvű óvónővel. Miközben bingót játszanak, töklámpást faragnak, körjátékot vagy mesét játszanak el, természetes úton elsajátítják az ott használt szókincset, nyelvi szerkezeteket. A játék továbbviteléhez kommunikációs célokra használják az idegen nyelvet. Tanulmányok is alátámasztják, hogy a játék ösztönzi az idegennyelv-elsajátítási folyamatot. Nikolov (1995) feltárta, hogy az általános iskolás gyerekek azért élvezik a nyelvvórákat, mert szeretik a különböző játékos tevékenységeket (kártya, Bingo, The Bog Ship Sails, Lucky Locket).

A játékos nyelvtanulás eredményességéről számol be egy koreai tanulmány (Kim & Hall, 2002). Négy hónapon keresztül angol nyelvű szerepjátékok és mesedramatizálások voltak az angol foglalkozások középpontjában. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az ilyen játékos tevékenységekben részt vevő gyerekek jelentősen többet és magasabb színvonalon használták az idegen nyelvet kommunikációs céllal, mint a kontrollcsoport tagjai. Egy kanadai tanulmány szintén kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik játék közben sajátították el az angolt mint idegennyelvet, önállóbban és biztonságosabban tudták használni az új nyelvet a különböző kommunikációs szituációkban (Silver, 1999).

Záró gondolatok

Írásom szándéka, hogy bepillantást engedjen a világ különböző pontjairól idézett játéktevékenységek végtelen változatosságába. A kiválasztott példák olyan játéktevékenységek, amelyek a gyermekek kulturális, nyelvi ismereteinek és készségeinek a gazdagodását is előidézik, valamint jelzik a játék kultúra-specifikusságát. A világ legtöbb kulturális közösségében a játék egyfajta közegként szolgál, amelyben egy vagy több kultúrát és nyelvet ismernek meg a gyerekek. Az itt leírt játéktevékenységek mégis jelentősen különböznek aszerint, hogy kik vesznek részt benne, hol és milyen eszközökkel történik a játék.

A világ valamennyi országában egyre fontosabbá válik, hogy az iskolai programok tükrözzék a kulturális és a nyelvi sokszínűséget, különösen igaz ez a kisgyermekkori programokra. Mindez megköveteli, hogy a pedagógusok megismerjék a játék kultúra-specifikusságát és a játék szerepét a kultúrák és a nyelvek iránti érzékenység fejlesztésében. Ha a különböző kultúrákban megtalálható játéktevékenységeket a pedagógusok alkalmanként beleszövik programjukba, a gyerekek megértőbbek és nyitottabbak lesznek a másság iránt, illetve a más kultúrából érkezett gyerekek otthon érzik magukat.

IRODALOM*

* A felhasznált szakirodalom 40 tételből álló angol nyelvű szakmunka. Itt eltekintünk a felsorolásuktól, az érdeklődő kollégáknak kérésükre elküldjük az irodalomjegyzéket.

JÁSZI ÉVA

fejlesztő-, gyógy- és pszichopedagógus, tanár
Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Tanszék
Egér

Gondolatok az együttnevelésről a többségi pedagógia tükrében

Mit értünk *integrált nevelés*en?

Az integrált nevelés a pedagógiában a fogyatékos és nem fogyatékos egyének közös élet- és tanulási térben történő együttes nevelését, tanítását és képzését jelenti, mindannyiuk fejlődési lehetőségeinek optimalizálása céljából. (Feuser 1999.)

Hazánkban az általános pedagógiai körébe tartozó és a speciális nevelési szükségletű gyermekek együttes nevelésére-oktatására a szakemberek leggyakrabban az integráció szót használják. Én kedvezőbbnek tartom az *együttnevelés* kifejezést, mert az integráció szó egyéb tudományoknak és a politikai szókinsznek is része. Szociális értelmezése szerint az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban az óvodától az iskolán át a szabadidőben, otthon és a munkában egyaránt.

Az *integráció filozófiája* a gyermekközpontúságra, a Rousseau-i gondolatokra, Claparede „egyenre szabott iskola” modelljére, Decroly „érdeklődési központokra” épülő pedagógiájára, valamint Vigotszkij, Galperin, Piaget, Aebli elméleti alapvetéseire támaszkodik.

Az *integráció alapelve*: az iskola mindenkié! Ebből következően feladatként jelenik meg egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, szolidáris, kommunikatív, életszerű, kooperatív, felelős iskola megteremtése.

Az integráció *pedagógiai jelentése*, hogy minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárgyon tanul és játszik. Az integráció, mint pedagógiai feladat azt jelenti, hogy megkíséreljük az akadályozott és nem akadályozott gyermekek tanulását és életét didaktikai és módszertani eszközökkel professzionális módon felügyelni, védelmezni és segíteni. Napjainkban már nem az a kérdés, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése együtt történjen-e ép társaikkal vagy külön speciális intézményekben, hanem a kérdés úgy módosul, *hogyan* történjen mindez.

A pedagógia számára vannak még *megválaszolandó* váró kérdések:

- Hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani?
- Hogyan valósulhat meg, hogy az általános iskola alkalmas legyen a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadására, képes legyen az egyes gyermekek sajátos igényeinek kezelésére?
- Hogyan lehet a gyógypedagógiai professzió tudását a pedagógiai együttműködések segítségével a többségi intézményekben felhasználni?
- Hogyan lehet az integrált nevelés-oktatás elterjedésével a speciális iskolák szervezésében és működésében végbemenő funkcióváltást segíteni: olyan szolgáltatásokat megvalósítani, amelyek direkt módon elősegítik az integrált nevelést?
- Hogyan lehet az európai együttműködések megerősítésével bővíteni az integráció tudásháttérét?

Az együttnevelés gondolatát, a több évtizedes külföldi fejlődési folyamatot követően, Magyarországon a rendszerváltás után a politika, a törvényalkotás és a gyógypedagógia csak-

nem egy időben vette át. A magyar neveléstudomány elméleti munkáiban az együttnevelés gondolata még csak elvétve jelenik meg, de a gyakorlat szintjén már megtörténtek az első biztató kezdeti lépések az óvoda és az iskoláztatás minden szintjén.

A megvalósításban kulcsszereplő a pedagógus. Az iskola pedagógiai koncepciója, a tanároknak az integratív oktatáshoz szükséges didaktikai, metodikai felkészültsége és minősítettsége különösen meghatározó. Az integráció nem valósítható meg csupán a kompetenciák összegzésével, igényli a pedagógusok új és más képességeit, más jellegű beállítódást a gyermekek és a fogyatékoságuk iránt, a tanári szerep funkciójához is. Ahhoz, hogy a pedagógus nevelési segítséget tudjon nyújtani, nemcsak megfelelő kompetenciákkal kell rendelkezni, hanem olyan elfogadó attitűddel is, ami segíti a gyermekek fejlődését.

A tanárok személyes attitűdje, gyakorlata, tanítási szokásai gyakran komolyan akadályozhatják az iskolarendszerbeli változtatásokat. Az integrált oktatás didaktikai követelményei, valamint a részt vevő pedagógusok és más szakemberek együttműködése központi elemei az integrált pedagógiának, amely összefüzi a gyógypedagógiát és a többségi/általános pedagógiát.

A hagyományos felfogás szerint a homogén csoportokba történő beiskolázás megkönnyíti az oktatást, s ez érinti a fogyatékos gyermekeket és ép társaikat egyaránt, mert a homogén összetételű tanulócsoporthoz kialakítása a tehetsémgeloszlás mindkét extrém tartományára vonatkozott. Mai kutatási tapasztalataink alapján ezt az álláspontot a modern pedagógia már erőteljesen megkérdőjelezi. Minden tanulócsoporthoz heterogének a gyerekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a gyerekekben új képességeket alakít ki. Az iskolának minden egyes gyermek számára azt a segítséget kell megadnia, amelyet egyéni tulajdonságai megkívánnak. A korszerű iskola célja a személyiségre orientált oktatás-nevelés, amelyik nem a deficitre, hanem a megismerési nyereségekre koncentrál. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szegregált, speciális eszközökkel és módszerekkel történő oktatás-nevelés által nyújtott előnyök mellett jelentős hátrányok járnak együtt az épekkel való érintkezés beszűkülése, a szociális kapcsolatokban történő fontos tanulási folyamatok elmaradása terén. Ma már általánosan elfogadott az a tény, hogy ha valódi integrációt akarunk elérni, az ép gyerekeknek tapasztalatokat kell szerezniük a fogyatékosággal történő interakciókról.

Az együttnevelés sikerét nagymértékben befolyásolja a szakemberek továbbképzése, a szakmai szolgáltatások területeinek kimunkálása és továbbfejlesztése.

A hatékony továbbképzések tartalmát és szervezeti formáit tekintve a tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a legjobb forma, ha a pedagógusok és a gyógypedagógusok egymásnak kooperatív módon tanácsot.

Ennek eredményeképpen pozitív változás csupán akkor érhető el, ha

- az információk és a tanácsok tartalma a tanárok ténylegesen aktuális kérdéseinek és szükségleteinek felelnek meg;
- a résztvevők aktivitását a gyakorlatra orientált tanulás formájában követelik meg. Az ismeretek pusztá átadása nem elegendő ahhoz, hogy azokat saját oktatási-nevelési szituációkban alkalmazni is tudják;
- a témákat problémaorientáltan tanulmányozzák, több szint és dimenzió figyelembevételével;
- az oktató nem annyira előadó, sokkal inkább konzulens szerepet tölt be.

Célként kell a tanárképzésben is kitűznünk azt, hogy a pedagógusjelöltek elsajátítsák azon szakutadást, attitűdöt, készségeket, értékeket és elkötelezettséget, melyre az oktatásban, a szülőkkel, tanár kollégákkal és más szakemberekkel való együttműködésben szükségük lesz

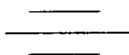
ott, ahol a fogyatékos és más zavart mutató gyermekek fejlesztése az intézmény általános szemléletének része.

A többségi iskolák befogadókészségét erősíteni kell. A befogadással együtt járó útkeresés a jövőben innovatív folyamatként a többségi iskolák munkájában is minőségi javulást eredményezhet.

Akár mottóként is megfogalmazható az, hogy az akadálymentesítést itt kell kezdeni, komoly szemléletváltásra van szükség a témában, vagyis először a fejekben kell leküzdeni a fennálló akadályokat!

IRODALOM

1. Mesterházi Zsuzsa: Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. Gyógypedagógiai Szemle, 2002/1.
2. A gyógypedagógia új útjai – rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció (szerk. Zászkaliczky Péter, Viktor Lechta, Ondrej Matuska) Bárczi G. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1999.
3. Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában (szerk.: Csányi Yvonne). Altern Füzetek 5. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI, 1995.



Dr. SZABÓ KLÁRA
tanszékvezető főiskolai docens
SZTE JGYTF Kar
Szeged

A bölcsész szakok szakmódszertani jellemzése a JGYTFK-n: változatok a megújulásra *

A szakmódszertan oktatásának és a tanárképzés jellegzetességeinek áttekintését bölcsész és egyéb szakok vonatkozásában is az európai felsőoktatási térséghez való csatlakozás, a bolognai folyamat irányelvei alapján kidolgozott felsőoktatási reform, illetve az utóbbi néhány év hazai általános- és középiskolai oktatásában végbemenő változások (pl. új típusú érettségi bevezetése) teszik különösen indokolttá. Ezeken túlmenően a leendő tanárok szakmódszertani képzésében figyelembe kell venni azt is, hogy az utóbbi időben magának a tanulási folyamatnak az értelmezése is jelentős változáson ment át, és a hagyományos iskolai oktatási keretekben folyó, szűkebb időbeli korlátok közé beszorított tanulási folyamat (6-18 éves életkor között) időközben az élethosszig tartó tanulás koncepciójává bővült, mely gyakran a hagyományos iskolarendszeren kívüli oktatási formák keretei között zajlik.

A tanárképzésben a szakmódszertan oktatása szempontjából nem mellékes változás az sem, hogy az egyes szakok és a pedagógiai diszciplínák az előbbieken vázolt módon megújuló oktatási térben egyre erőteljesebben fonódnak össze. Az utóbbi évtizedben azonban mind az egyes szakterületek, mind a tanárképzés egyes területei olyan mértékben váltak inter- és

* Az összegző tanulmány a 2005/2006-os tanév állapotának és terveinek megfelelően készült. Az egységes tanárképzés koncepciójához a szakmódszertan-oktatás e változatának progresszív elemei hasznosak, megfontolandók és felhasználhatók lehetnek a mesterképzésben. (A szerk.)

multidiszciplináris, hogy mindehhez mind a pedagógiai, pszichológiai alapot végző egység(ek), mind a szaktanszékek részéről rendkívül szoros együttműködésre van szükség. A változó társadalmi-gazdasági folyamatok nyomában megjelenő új munkaerőpiaci igények, továbbá az új, információs-kommunikációs technológia meghatározóvá válása a mindennapok és az oktatás színterein is egyaránt elkerülhetetlenné teszik, hogy a pedagógusképzés – a bölcsész szakok területét is beleértve – a jó hagyományok megőrzése mellett új kihívásokkal nézzen szembe.

Hosszú időn keresztül a magyarországi tanárképzés rendszere elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt az egyes iskolatípusok, illetve a tanulók életkora szerint épült fel. Ennek a struktúrájának megfelelően a pedagógusjelöltnak már a felsőoktatásba való jelentkezése pillanatában el kellett döntenie, hogy óvodapedagógusnak, általános iskolai tanítónak, tanárnak vagy középiskolai tanárnak készül-e. A gyakorlatilag az általános iskolák felső tagozata számára tanárokat képző főiskolai szintű bölcsész szakok viszonylag homogén kínálatát 1985 óta színesíti a nyelvszakos tanárképzés nyugati nyelvek vonatkozásában is.

A változások tükrében a szakmódszertan képzésbeli helyének és jellegzetességeinek örök dilemmája, azaz az elméletiség és a gyakorlatiség kérdése egyre inkább újra előtérbe kerül. Számos módszertani publikáció és konferencia-előadás, többek között a „Neveléstudomány az ezredfordulón” című konferencián elhangzottak is hangsúlyozzák a tanárképzés szakmódszertani elemének két lényeges aspektusát, az ún. „elit” jelleget, azaz a pedagógiai kutatómunkát, a tanterv- és tananyagfejlesztő tevékenység elméleti megalapozásának szükségességét, ugyanakkor rámutatnak a gyakorlati aspektus fontosságára, azaz a kutatási eredmények oktatásban való kipróbálására, illetve a gyakorlati képzés elsőrangú fontosságára a képzési folyamat egészében. Ennek megfelelően „Minden tanárképző intézmény elhelyezhető egy skálán, melynek szélső pontjait a tudósképzés, illetve a gyakorlati képzés jelentik.”¹

Az elmélet és a gyakorlat különböző mértékű összefonódásán kívül a szakmódszertan további differenciálódását az is elősegítette, hogy a tanárképzés két modellje, az úgynevezett „konszekutív” és a „szinkron” modell egymás mellett és nem egymás kizárásával funkcionál. A kétféle tanárképző modellt nem is lehet kizárólagossá tenni, hiszen többféle tanári életpályamodell létezik, ebből következően a tanárképző intézményeknek mindkettőt fel kell vállalniuk: míg egyrészt az alapképzésben a nappali tagozatos tanárszakos hallgatókat mind elméletileg, mind gyakorlatilag már a pedagógusképző programhoz való csatlakozásuk első percétől kezdve fel kell készíteni a pedagógusmesterségre (is), a pálya felé az oktatás egy későbbi szakaszában orientálódók, illetve a pályamódosítók számára is elérhetővé kell tenni a – lehetőleg – testre szabott pedagógusképző programokat.

A szakmódszertanok elméleti oktatása és gyakorlati képzése a JGYTFK bölcsész szakjain

Az általános szakmódszertani irányelvek áttekintéséhez az egyes tanszéken folyó szakmódszertani képzés formai, strukturális és tartalmi jegyeinek vizsgálata szükséges. A karon a szakmódszertan oktató tanárok a szaktanszékek keretein belül végzik tevékenységüket, így a szakdiszciplínákkal a legszorosabb kapcsolatban állnak, de munkájukat összehangolják a pedagógiai munka megalapozását jelentő és általános felkészítést nyújtó pedagógiai-pszichológiai programokkal, illetve a gyakorló iskolai munkával is. A szakmódszertani oktatásnak ilyen strukturális háttérrel sikerül a modern tanárképzés összetett követelményeinek megfelelő műhelymunkává válnia.

¹Neveléstudomány az ezredfordulón konferencia. Iskolakultúra 2001/2. Bárdos Jenő: A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. 11.o.

A konkrét programok összehasonlításához a képzési és az oktatási célok hasonlósága alapján a JGYTFK bölcsész szakjait gondozó szaktanszékeket három csoportba célszerű osztani:

1. Magyar és történelem szakos tanárképzés, melyek egyúttal a legtradicionálisabb bölcsész szakok is. A képzést három tanszék látja el. (A magyar nyelv és irodalom szakos tanárok képzése a szak módszertani oktatást is beleértve két tanszék, a Magyar Nyelvi Tanszék és a Magyar Irodalom Tanszék feladata.)

2. Nyelvszakok. Angol, francia, német, olasz, orosz nyelv és irodalom szakos tanárok képzése.

3. Nemzetiségi szakok. Nemzetiségi német nyelv és irodalom szakos tanárok, nemzetiségi román nyelv és irodalom szakos tanárok és nemzetiségi szlovák nyelv és irodalom szakos tanárok képzése. (A Német Nyelv és Irodalom Tanszék általános és nemzetiségi nyelvszakot is gondoz.)

Általános célkitűzések és tendenciák

A bölcsész szakok szak módszertani programjáról megállapítható, hogy a képzés tendenciáját tekintve egyre gyakorlatiasabbá és egyúttal sokszínűbbé is vált. A korábbi, az előadások dominanciájával jellemezhető munkaformát növekvő mértékben felváltja a kiscsoportos szeminárium vagy műhelymunka, illetve az egyéni konzultáció.

Szak módszertani modul munkaformái heti óraszámban kifejezve:

	Magyar (irodalom+ nyelv)	Történe- lem	Angol	Francia	Német	Olasz	Orosz	Román	Szlovák
Előadás	-	2	2	3	2	3	2	6	3
gyakorlat	6	4	5	4	2+4 konzultáció	6	3	-	3
Egyéb*			2+6		10	4	4		

* Betétlapos képzésben vagy a speciálkollégiumok tantárgyblokkban oktatott – kiscsoportos – szak módszertani tárgy(ak) heti órászáma

Fentiekből következően, bár a szak módszertani munka a bölcsész szakok vonatkozásában a szakok jellegétől függően eltéréseket is mutat, a képzésben a következő általános alapelvek és tendenciák körvonalazódnak:

1. Az elmélet és a gyakorlat aránya eltolódik a gyakorlat javára: a bölcsész szakokon az elmúlt években megfigyelhető nagyobb hallgatói létszám ellenére a szaktanszékek olyan munkaformákat alakítanak ki (kislétszámú speciálkollégium, workshop, egyéni konzultáció, projekt munka, portfólió), melyekkel a tanárjelöltek testreszabottan, gyakorlatközpontúan készülhetnek leendő életpályájukra.

2. A követelmények és a hallgatóktól megkívánt munka oldaláról tekintve a képzés a tényszerű pedagógiai tananyag elsajátítása mellett az irányelvek és a feladatok értelmezését, a problémák diagnosztizálását, az oktatásban felhasználható tananyagok és tananyagcsomagok, eljárások áttekintését és értékelését tűzi ki célul. Az oktatási feladatokat a tanárjelöltek nemcsak végrehajtják, hanem fokozatosan önállóan előkészítik és értékelik is.

3. A tanári feladat tágabb értelmezéséből kiindulva a tanárjelölteket a szak módszertani program növekvő mértékben készíti fel egyéb, az oktatással összefüggő feladat elvégzésére is, melyek közül a legjelentősebbek a pályázatírás, a tanulmányi versenyek szervezése és lebo-

nyolftása, a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a tananyagkészítés, a tantervfejlesztés, illetve az oktatás menedzselésével kapcsolatos feladatok.

4. A életkor szerinti szűkebb oktatási feladatok elvégzésére felkészítő szak módszertani órákat kiegészíti az **élet hossz íg tartó tanulás folyamatára való felkészítés**. Erre utalnak azok a kurzusok, amelyek a bölcsész szakok programjában a speciális alsótagozatos módszereket sajátítatják el, amelyek a felnőttoktatás kérdéseivel, a nemzetiségi nyelvek oktatásával, vagy az üzleti idegen nyelv oktatásának szak módszertanával foglalkoznak.

5. A bölcsész szakok programjában, mint a szak módszertani képzés egyik új eleme, megjelenik az oktatás horizontális szintjén (az iskolarendszeren kívüli oktatásban és a felnőttoktatásban) is helytálló pedagógusok képzése.

6. A szak módszertani programok törekvéseikben nemzetközi megmérettetésben kompatibilisek, az Európa Tanács irányelveivel harmonizálóak, a megőrzésre érdemes tradíciókat megtartják, ugyanakkor megújulásra képesek.

7. A szak módszertani programok jórészt elmélettel alátámasztott gyakorlatközpontú kurzusokból állnak; a tanárképzés minden eleme külön-külön, és a folyamat teljes egésze is azt a célkitűzést tartja szem előtt, hogy mind a tanítás, mind a tanulás alapvető tevékenység és örömforrás is legyen tanárjelöltek és tanulók számára bármely életkorban.

A szaktanszékek oktatóiból, szak módszertanosaiából és a gyakorlóiskolai szakvezetők közül álló teameknek jelentős a pályázati és tananyagkészítói, tantervfejlesztői tevékenysége. A szak módszertan oktatásában ez a tényező fontos szerepet játszik, hiszen a tanárjelöltek számára ez a tevékenység fontos motivációként és követendő modellként szolgál.

Az érintett tanszékek oktatói által elvégzett számos projekt és elkészített tananyag közül kiemelendők az alábbiak:

Európai Unió s projekttek:

COMENIUS 2.1: Integrált oktatás az általános iskolák alsótagozatos programjában (Idegennyelvi alprogram)

Tematikus Hálózatok az Idegen Nyelvek Oktatásában (1. 2. és 3. számú projekttek)

British Council Fieldwork Project

Great Lakes Consortium USA. Demokratikus irányelvek az oktatásban.

SOCRATES ARION, SOCRATES LINGUA E és SOCRATES LINGUA B projekttek

Országos projekttek:

MÖB pályázatok

Világ-Nyelv Váltogató alprogram. Angol nyelvű multimédiás CD-ROM az általános iskolák 5., 6. és 7. osztályos tanulói részére.

RAABE Tanári Kincsesár oktatási segédanyagok készítése.

IRODALOM

Neveléstudomány az ezredfordulón konferencia. Iskolakultúra 2001/2. Bárdos Jenő: A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben.

Tanrend és tájékoztató könyv főiskolai hallgatók számára. Nappali tagozat. 2005/2006 tanév. JGYTF Kiadó, Szeged, 2005.

¹ www.coe.int/.../Languages/Language_Policy Article: Plurilingual Education in Europe

A szakképzés és a szakoktatás fejlesztéséről

Amikor oktatásról beszélünk, igen nehéz, de szinte felesleges is lenne különválasztani a közoktatást, a szakképzést, a felsőoktatást és a felnőttképzést. A magyar oktatási rendszerben egyik a másikat feltételezi, vagy éppen egyik a másik nélkül értelmezhetetlen lenne. Ez a kölcsönös viszony azt is jelenti, hogy a jó szakképzés nem képzelhető el a jó eredményeken nyugvó közoktatás nélkül, amely viszont nem lehet eredményes, ha valami baj van – vagy éppen lenne – a működő szakképzési rendszerben.

A korszerű szakmai és képzési szerkezet napjainkban megköveteli a gazdaság közvetlen szerepvállalását is, hogy az ösztönző finanszírozási rendszer kellőképpen működhessen a munkaerőpiaci helyzet javítása érdekében. Az utóbbi években új anyagi források kerültek a szakközépiskolai oktatásba, amelyek segítik a tartalmi megújítás lehetőségét és az eszközfejlesztést egyaránt.

A szakképzés fejlesztésének legfontosabb eleme egy olyan moduláris rendszer, amelyben természetes dolog az intézmények közötti átjárhatóság és a felsőoktatásba bejutás lehetősége is az EU-s normáknak megfelelően. A fentiek mellett a közoktatási törvényt követően megjelentek olyan törvényi változások, amelyek megteremtették a törvények közötti jogharmonizációt – legalább átmenetileg –, mivel a szakképzési törvény megvalósulása sok esetben függ a mindenkor gazdaság igényeitől is.

Az új elemként megjelenő szintvizsga összefügg a szakmai vizsgakövetelményekkel, amelyek növelik a kamarák szerepvállalását.

A 2005-ös évet követően a prioritások közül igen lényeges a permanens tanulás támogatása, melynek része:

- új feltételek megteremtése, kidolgozása a közoktatási rendszerben,
- a szakképzés, benne a gyakorlati oktatás módszertani, szerkezeti fejlesztése,
- a felsőoktatási struktúra ehhez történő igazítása, fejlesztése,
- a munkahelyteremtéshez és a vállalkozói készségek fejlesztéséhez kapcsoló képzések még hathatósabb támogatása,
- a felnőttképzés rendszerének pedagógiai, szakmai, anyagi támogatottságának biztosítása, illetve tetten érhető fejlesztése.

A fentiek főképpen humán erőforrás, tartalmi, technikai jellegűek. Ebből eredően igénylik az Országos Képzési Jegyzék korszerűsítését, valamint a térségi integrált szakképző központok létrehozását is.

A szakképzésen belül zajló átalakulás a kliensek (szülők) körében is átalakította annak az oktatási rendszerben elfoglalt helyét, elvárásait.

Néhány ilyen összegző kíváncsi, amely nem kis feladatokat ró az itt dolgozókra:

- a szakképzés a gyakorlatban azonnal hasznosítható ismereteket adjon a szakmaterületeket illetően,
- nyújtson általános műveltséget és nyelvismeretet, szakmaiságot, amely a fiatal elhelyezkedését nagy bizonyossággal biztosítja,

- adjon érettségit, tegye lehetővé a főiskolai, egyetemi továbbtanulást,
- teremtsen meg a vállalkozóvá válás lehetőségét,
- az intézmények jobban támaszkodjanak a régió üzemei és a szülők javaslataira, a szakmaelemzők észrevételeire,
- legyen az adott intézménynek ethosza.

A fentiekből is jól látható, hogy a szakképzés funkciója az elvárások szintjén és az oktatási rendszerben elfoglalt szerepét illetően is változott. A törvényi szabályozók valójában csak közvetítik azokat a folyamatokat, amelyeket a megváltozott munkaerőpiaci kereslet hozott napjainkban.

A szakképzésben nagyon lényeges szempont az átjárhatóság, a tanulóknak az iskolai programok és képzési szintek közötti mozgáslehetősége. Az átjárhatóság érvényesülésének egyik fontos eleme az, hogy jelentős időbeli veszteség nélkül lehessen programot váltani.

A szakközépiskolai kerettantervi szabályozás szerves folytatásaként értelmezhető az a tény, hogy a 9-10. évfolyamon most már valamennyi szakközépiskolában szakmacsoportos orientáció és alapoó oktatás folyik heti 5, illetve 11-12. évfolyamokon pedig heti 8 órában. A szakképzési törvény 2003. évi módosítása az intézményeket helyi szakmai programok kidolgozására kötelezte, melynek során figyelembe kell venniük a központi programokat. Ez biztosítja számukra azt, hogy a szakmai tananyag tartalmát a helyi igényekhez és hagyományaikhoz igazítsák.

A közoktatás változásait tekintve mind az alap-, közép- és felsőoktatásban csökken a tanulólétszám, ez sajnos a közeljövőben sem fog változni. A statisztikai adatok alapján 2002-ben 505 ezer volt a 14-17 éves tanulók száma. 2010-re ez várhatóan 435 ezerre csökken. A szakképzés jövőbeni egyik meghatározó kérdése az lesz, hogy hogyan, milyen módszerekkel tudjuk növelni a rendszer hatékonyságát. Akkor járunk el helyesen, ha nem a mennyiséggel, hanem a minőséggel foglalkozunk, tehát azzal, hogy „mit” és „hogyan” oktatunk. A szakoktatásban a szakoktatásért dolgozók feladata megoldani a „hogyan”.

A TISZK-rendszer kiépítésével kapcsolatban gyakran vetődik fel a kérdés, hogy az ezer-nél is több szakképző intézményt hogyan lehet úgy átalakítani, hogy ne kelljen az intézményeket megszüntetni.

A TISZK programjának ugyanakkor meg kell oldania éppúgy a tehetséggondozást, mint a felzárkóztatást vagy éppen a lemorzsolódást.

Az OKJ-s képzés átalakítása is igen lényeges kérdés. Meggyőződésem, hogy a magyarországi rendszer munkakörelemzéseken, feladatelemzéseken kell, hogy alapuljon, illetve a széles alapokra építkező és az egyre specializáltabb képzéseket biztosító szakképzési rendszerek továbbfejlesztésére kell törekednünk.

Nagyon fontos kérdés a gyakorlati képzés. A jelenleg erre fordított időt a legtöbb képzésben még ma sem tartom elegendőnek és megfelelő „hangsúllyal” bírónak. Komoly pedagógiai és szakmai elemző munka után újra át kell – rövid időn belül – gondolni a gyakorlati képzésre fordítandó optimális időkereteket, még akkor is, ha az előző évben, években erre az idevonatkozó rendeletek szerint több időt fordíthatunk.

A stratégia kidolgozása során továbbra is támaszkodnunk kell az ágazati minisztériumok mellett a kamarák és szakmai szövetségek ajánlásaira, a velük való kölcsönös együttműködésekre.

Kiemelt cél csak egy, csak az lehet, hogy a jelen és elkövetkezendő időszakban szakképzésünk eredményeként mobil, alkalmazkodóképes szaktudást kapjanak tanítványaink.

IRODALOM

1. Fedor Mihály: EU dimenziók a magyar szakképzésben. Új Pedagógiai Szemle, 2001/1.
2. Hideg Éva – Nováky Erzsébet: Szakképzés és Jövő Aula Kiadó, Budapest. 1999.
3. Kocsis Éva – Szabó Katalin: A posztmodern vállalat, tanulás és hálózatosodás az új gazdaságban. Oktatási Minisztérium, Budapest. 2000.
4. Magyar Köztársaság Kormánya: Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013. Oktatási Minisztérium és Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium 2004. Országos Szaktanári Továbbképzés Általános Mezőgazdasági és Állattenyésztési képzést folytató szakközépiskolák számára. Orosháza, 2006. október 5-6.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámot lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

HÉGER ANITA

angol szakos szakvezető tanár

SÁRVÁRI TÜNDE

német szakos szakvezető tanár

SZTE JGYTFK Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

A kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – a szövegfeldolgozás lépései

*„Magyarázd meg, és elfelejtem.
Mutasd meg, és megjegyzem.
De ha együtt csináljuk, meg is értem.”
(Konfucius)*

Bevezető

Napjainkban megnöttek az idegennyelv-oktatással szemben támasztott társadalmi elvárások, mert mint azt a mindennapi élet tapasztalatai is mutatják, a nyelvtudás elengedhetetlen feltétele és eszköze a szakmai érvényesülésnek itthon és külföldön egyaránt. Ez a megváltozott helyzet a nyelvtanárokat is egyre nagyobb feladatok és kihívások elé állítja, melyeknek csak akkor tudnak színvonalasan megfelelni, ha rendelkeznek a szükséges szak módszertani, nyelvi, illetve pszichológiai és pedagógiai képzettséggel. Ezeket az ismereteket az ezért felelős felsőoktatási intézmények alapképzéseiben szerezhetik meg, illetve szakmai továbbképzések keretében aktualizálhatják és bővíthetik. Az említett továbbképzések csak abban az esetben eredményesek, ha megalapozott tudásra épülnek. Ezt a tudást a tanárképző intézmények elméleti és gyakorlati képzése hivatott biztosítani.

Az élő idegen nyelv az a műveltségterület, amely a rendszerváltás óta a legnagyobb módszertani változáson ment keresztül. E folyamat során, az úgynevezett hagyományos módszert, mellyel többségünk és a jelöltek nagy része nyelvtanulása során már találkozott, felváltotta az úgynevezett kommunikatív módszer.

Amíg a hagyományos módszer döntően a szabályokból generált formákra, a kódra koncentrált, és azt próbálta megtanítani, hogy mi a nyelv, azzal már kevésbé foglalkozott, hogy mire használható. A nyelvtanítás horizontja nagyjából véget ért a mondat szintnél, amely pedig csak kis része egy-egy beszédeseménynek, és nem nagyon törődött a diskurzussal, annak felépítésével, szerkezetével. A nyelvtanilag helyes mondatok összeállítása, sőt megfelelő időben való kimondásának képessége ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a valódi kommunikációnak. Valami olyan többlet volt szükség, amely képes a nyelvhasználat szabályait is közvetíteni és megtanítani. A kommunikatív nyelvtanítás keretein belül a nyelvtanárok arra töreksenek, hogy az osztályterem nyelvi valósága úgy megnövekedjen, hogy a tudatos tanulás mellett az ösztönös elsajátításra is nyíljon lehetőség. (vö. BÁRDOS 2000) Ez az új módszer új eszközöket, illetve tanítási és tanulási technikákat is igényel.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy bármennyire megalapozott az elméleti tudás, egy-egy konkrét óra tervezésekor számos probléma merülhet fel, mely elbizonytalaníthatja a tanárokat.

Mivel az említett problémák különböző okokra vezethetők vissza, egy olyan segédanyagra van szükség, mely lehetséges támpontokat ad a pedagógusok számára.

Tanulmányunk ebben igyekszik segítséget nyújtani. Az idegennyelv-oktatás egyik fontos területére, a **szövegfeldolgozásra** koncentrálnunk, mely tapasztalataink szerint az egyik legnagyobb feladatot jelenti az idegennyelv-szakosoknak a kommunikatív módszer gyakorlati alkalmazása során.

Alapkoncepciónk a modern nyelvpedagógiai törekvéseknek megfelelően, a gyakorlati-orientáltságot állítja a középpontba, hogy az egyes órarészletek közös tervezésével, a 'learning by doing' szellemében átültessék a gyakorlatba az elméleti ismereteket. (A feladatokat jól elkülönítve, félkövér betűtípussal szedve jelöltük. További segítséget nyújtanak azok a magyar, angol és német nyelvű szakirodalmi ajánlások, melyek az adott témakör végén találhatók.)

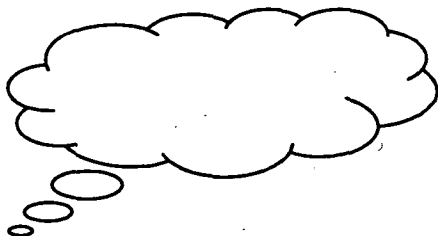
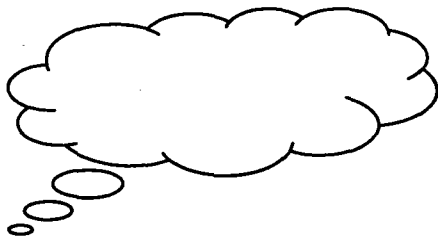
A szövegfeldolgozás lépései

A szövegfeldolgozás az a terület, mellyel a leggyakrabban találkozunk az idegennyelv-tanítás során, hiszen ahhoz, hogy tanulóink az adott témakörben írásban vagy szóban ki tudják fejezni magukat az adott idegen nyelven, szükségük van megfelelő, lehetőleg autentikus nyelvi példára.

A kommunikatív nyelvoktatás meglehetősen tágan értelmezi a szöveg fogalmát, ezért a szövegfajták széles skálája áll rendelkezésünkre a nyelvórán: egy egyszerű mozijegytől a ismeretterjesztő szövegeken keresztül, egészen az összetett irodalmi szövegekig.

A szövegfeldolgozás összetett folyamat, melyben a legnagyobb gondot az okozza, ha egy-egy lépés kimarad vagy felcserélődik. Az így kialakult zűrzavaron nehéz úrrá lenni, ezért fordítsunk fokozott figyelmet arra, hogy a jelöltek számára ne csak elméleti síkon legyen ez a folyamat világos. Ez csak akkor érhető el, ha konkrét szövegek feldolgozásával, közösen biztosítunk lehetőséget arra, hogy elméleti ismereteiket átültessék a gyakorlatba. Legeredményesebbek akkor lehetünk, ha a mottónk szellemében követjük a "Learning by doing", a cselekedtető tanulás szemléletét. Ezért tartjuk fontosnak azt, hogy a tanárok saját tapasztalataikra, élményeikre támaszkodva induktív módon dolgozzák fel ezt a témakört.

Bevezetésként tegyünk egy rövid időutazást és kérjük meg a tanárokat arra, hogy gondoljanak vissza saját nyelvtanulásukkal kapcsolatos élményeikre. Mire emlékeznek? Mi tetszett? Mi nem?



A tanárok saját tanításuk alkalmával építkezzenek a pozitív élményeikből. További segítséget adhatnak a szak módszertani könyvek, melyekről előre tájékozódhatnak.

Ezután térhetünk rá arra, hogy megbeszéljük a szövegfeldolgozás lépéseinek helyes sorrendjét. Utaljunk arra, hogy ez a sorrend a szöveg nehézségi fokától függően különböző lehet, ezért mindig konkrét szövegekkel dolgozzunk.

A szövegfeldolgozás lépései:

- | | |
|--|------------------------------------|
| A a szöveg bemutatása | F néma olvasás |
| B „átfogó kérdések” (globális megértéshez) | G a globális megértés ellenőrzése |
| C „részkérdések” (szelektív megértéshez) | H a szelektív megértés ellenőrzése |
| D szemantizálás | I az új téma bevezetése |
| E gyakorlás / ismétlés | |

Ez a helyes sorrend?

Nézzük át ezeket a pontokat, most már a helyes sorrendben, lépésről lépésre.

<i>A szövegfeldolgozás lépései</i>	<i>Lehetséges kérdések</i>
Az új téma bevezetése	Milyen lehetséges módszerek és munkaformák állnak rendelkezésedre?
Bemutatás	Mérlegeld: <ul style="list-style-type: none"> • ki? • egyszerre az egész szöveget? • segédanyaggal?
Kérdések	Melyik megértés ellenőrzéshez milyen kérdés, illetve feladattípus lehetséges?
A szemantizálás előkészítése	<div style="text-align: right;">kitalálható 1.</div> <div style="text-align: center;">globális megértéshez szükséges</div> <div style="text-align: right;">magyarázandó 2.</div> <div>összes új szó</div> <div style="text-align: right;">kitalálható 3.</div> <div style="text-align: center;">szelektív megértéshez szükséges</div> <div style="text-align: right;">magyarázandó 4.</div>

A szövegfeldolgozás során olyan feladatokat adunk, amelyek a globális és a szelektív megértést fejlesztik.

Javaslat: gyűjtsenek össze a tanárok az órára készülve olyan feladattípusokat, melyeket a szövegbemutatás (prezentálás) előtt, alatt illetve után célszerű alkalmazni. Ehhez használhatják az adott nyelvkönyv által ajánlott feladatokat.

A lehetséges feladattípusokat foglalja össze az alábbi táblázat:

	<i>Feladatok a prezen- tálás előtt</i>	<i>Feladatok a prezentálás alatt</i>		<i>Feladatok a prezentálás után</i>
<i>Célok:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • a téma bevezetése • a tanulók motiválása • az érdeklődés felkeltése • az előismeretek aktiválása 	<ul style="list-style-type: none"> • intenzív szövegértés 	<ul style="list-style-type: none"> • extenzív szövegértés 	<ul style="list-style-type: none"> • ellenőrzés • a szöveg tartalmának részletesebb megismerése
<i>Lehetséges feladattípusok:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • asszociogram • vizuális impulzusok (illusztráció, kép, fotó, képmontázs, video stb.) • akusztikus impulzusok (zajok, zene, hangok) • az új téma megbeszélése (a tanulók előismeretei) magyarul vagy a célnyelven • a kulcsszavak megadása • mondatkártyák alkalmazása • hozzárendelő feladatok (kép-kép, kép-szöveg, szöveg-szöveg) • a hipotézisek megfogalmazása a téma/a cím alapján 	<ul style="list-style-type: none"> • néhány információ lejegyzetelése • a táblázat adatainak kiegészítése • a hiányos szövegrészek kiegészítése • szólista alkalmazása • globális kiegészítendő kérdések megválaszolása (Ki? Hol? Mikor? Hányan?) • vizuális tollbamondás • az utat követni egy térképen • a helyes sorrend meghatározása • a hipotéziseket összevetni a szöveg tartalmával 	<ul style="list-style-type: none"> • feleletválasztós feladat • igaz-hamis állítások • hozzárendelő feladatok • szólista alkalmazása • globális kérdéseket címszavakban megválaszolni • a táblázat adatainak kiegészítése 	<ul style="list-style-type: none"> • a táblázat adatainak kiegészítése • igaz-hamis állítások • a szöveghez kapcsolódó kérdések megválaszolása • a helyes sorrend meghatározása

A szemantizálás előkészítése során a feldolgozandó szövegben található összes új szót két nagy csoportba sorolhatjuk:

- a globális megértéshez szükséges szavak (kulcsszavak) és
- a szelektív megértéshez szükséges szavak.

A kulcsszavak egy részét a tanulók különösebb tanári magyarázat nélkül is megérthetik, ha azok internacionalizmusok vagy olyan összetett szavak, melyek komponensei a tanulók számára már korábbról ismertek. Ezek kerülnek az alábbi táblázat 1. rubrikájába.

A szelektív megértéshez szükséges szavak egy része sem igényel tanári magyarázatot, mert jelentésük a kontextusból kikövetkeztethető. Ezek kerülnek az alábbi táblázat 3. rubrikájába. A táblázat 2. és 4. rubrikájában azok a szavak találhatók, melyeket a nyelvtanárnak kell megmagyaráznia.

1.	2.
3.	4.

Nincs azonban mindig jelen egy segítő, ezért fokozatosan rá kell nevelnünk tanulóinkat arra, hogy önállóan tudjanak idegen nyelvű szövegekkel dolgozni. Ehhez szükségük van stratégiákra, technikákra, melyeket a nyelvtanárnak kell ismertetnie, begyakoroltatnia és tudatosíttatnia velük. Fontos, hogy ezt a szemléletet a jelöltekben is tudatosítsuk.

Néhány lehetséges ötlet:

Ne feledd:

- Az olvasás *nem* fordítás!
- Nem kell minden szót ismerni ahhoz, hogy megértsünk egy szöveget.
- Hagyatkozz a témával kapcsolatos előismereteidre!
- A cím mindig segít.
- Az illusztrációk „láthatóvá teszik” a szöveget.
- Keress internacionálisizmusokat, szóösszetételeket!
- A szöveggörnyezet rávilágíthat egy-egy ismeretlen szó jelentésére.
- Koncentrálj a lehetséges kulcsszavakra!
- A szövegértést nagymértékben elősegítik a névmások és a kötőszavak.
- Ha minden kötél szakad – jöhet a szótár.

Az alábbi szakirodalmi lista további segítséget nyújt a téma iránt érdeklődőknek:

- BIMMEL, PETER / RAMPILLON, UTE (2000): Lernerautonomie, Lernstrategien. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- BUHLMANN, ROSEMARIE/LAVEAU, INGEBORG (1992): Arbeit mit Sachtexten. Fernstudieneinheit. Erprobungsfassung. Berlin: Langenscheidt.
- DAHLHAUS, BARBARA (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit. Berlin: Langenscheidt.
- DOFF, ADRIAN (1988): Using a Reading Text. In: Teach English. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EUNEN, KEES/MOREAU, JACQUES/ DE NYS, FILIP/WILDENBEEST, MAY (2002): Lesebogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- HARMER, JEREMY (1991): The Practice of English Language teaching. London: Longman.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1990): Vom Lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 2: Arbeit mit Texten. München: Klett. S. 20-24.
- RAMPILLON, UTE (1985): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. München: Hueber.
- SCOTT, WENDY/H. YTREBERG, LISBETH (1990): Teaching English to Children. London: Longman
- SOLMECKE, GERT (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in der Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- UR, PENNY (1991): Teaching Reading. In: A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

KÁVAI BOZSÓ ILDIKÓ
szaktanár
Október 10. Általános Iskola
Szerbia (Vajdaság)
Kispiac

Általános iskolások szólásértési, helyzetfelismerési készségei (Egy felmérés tanulságai)

Gyakorló általános iskolai magyartanárként egy észak-bácskai faluban (Kispiac – Vajdaságban) sokáig abban a tudatban dolgoztam, hogy tanulóim otthonról hozott tudásanyagként kezelik a szólásainkat. Ahogy cserélődtek az osztályok, azt kezdtem tapasztalni a nyelvi játékok, nyelvtani tesztek alkalmával, hogy gondjaink vannak a szólásértéssel és helyzetfelismeréssel.

Ekkor a pontosabb tájékozódás céljából felmérést végeztem az ötödik és a nyolcadik osztályban, amellyel azt próbáltam kideríteni, hogy a legfiatalabb felsős tanulóim, illetőleg a végzősök milyen szólásértési, helyzetfelismerési készségekkel rendelkeznek. Az ötödikesek 15-en voltak az osztályban, a nyolcadikosok 20-an, így összesen 35 tanulónak osztottam ki a feladatlapokat, ezek kitöltésére egy iskolai óra idejük volt. A feladatlapokat névtelenül vagy jelíggel ellátva is átadhatták.

A két célkorosztály összehasonlításával azt próbáltam kideríteni, hogy a szólások ismeretét otthoni környezetből, illetőleg alsóból hozzák-e inkább tanulóink, és/vagy mennyire tanulmányaik során, egy-egy nyelvi játék, nyelvtani teszt alkalmával, az iskolai tananyag közé marginálisan becsempészve ismerik meg a magyartanáraiktól.

A feladatlapok három témakörben vizsgálták a tanulók szólásismeretét. Az első két adatcsoport a szólások jelentésének ismeretét mérte fel: az első csoportban magát a pontos szót és a hozzája kapcsolódó élethelyzetet is ismerniük kellett a tanulónak, a második csoportban a szóval jelölt élethelyzetre kérdeztem rá. Míg a harmadik feladatcsoportban csupán egy szó hiányzott a szólásból, és azt kellett beírni, vagyis kiegészíteni.

A feladatlapokra igyekeztem olyan szólásokat válogatni, olyanok jelentését beírni, amilyen élethelyzetekben feltételezésem szerint már akár többször is voltak tanulóim, otthoni-családi, baráti, iskolai környezetben is. Válogatás közben saját emlékeimet is segítségül hívtam, arra vonatkozóan, hogy olyan szólásokat válogassak, amelyeket már hallottam a faluban élő idősebb emberektől, különösen az én azóta már megboldogult nagyanyámtól. Tehát mindenképpen fontosnak tartottam azt, hogy a faluban is használt, a vidékünkre is jellemző szólásokat keressek. (A jelentéseket, értelmezéseket O. Nagy Gábor könyvéből vettem).

A 35 tanulónak tehát a következő feladatlapot kellett kitöltenie (természetesen a zárójelben megadott jelentés nélkül).

1. Fejezd ki szólással!

- 1.1. Mit mondunk akkor, amikor valaki egyszerre örül és sír is?
(Egyik szeme sír, a másik nevet.)
- 1.2. Ha egy munka nagyon lassan készül el?
(Úgy készül, mint a Luca széke)
- 1.3. Nincs rendjén a dolog, valami bökkenője, hibája van?
(Baj van Köpecen)

1.4. Nagyon korlátolt, ostoba.

(Híg az agyveleje)

1.5. Ha valaki ugyancsak bajban van.

(Benne van a csávéban)

1.6. Sokan ismerik, sokan tudják róla, hogy haszontalan.

(Ismerik, mint a rossz pénzt)

1.7. Ha valahol nagyon zsúfoltan vannak.

(Egy gombostűt sem lehetett volna leejteni)

1.8. Nem gondoskodik róla, nem törődik vele többé.

(Leveszi róla a kezét)

1.9. Ha valaki egész nap rosszkedvű, ingerült.

(Bal lábbal kelt fel)

1.10. Mindkét remélt bevételtől vagy jövedelemtől, kedvező lehetőségtől elesünk: nemcsak az nem vált be, amit remélni lehetett, hanem már az sincs meg, ami azelőtt bizonyosnak látszott.

(Se pénz, se posztó)

2. Mit jelentenek a következő szólások?

2.1. Egyik kutya, másik eb.

2.2. Megtalálja zsák a foltját.

2.3. Kit a kígyó megmarta, a gyfktól is fél.

2.4. Nagy fába vágta a fejszét.

2.5. Előre iszik a medve bőrére.

3. Fejezd be a szólásokat!

3.1. Otthagytott csapat,	(papot)
3.2. Kötö az ebet a	(karóhoz)
3.3. Nagy fába vágta a	(fejszét)
3.4. Fején találta a	(szöveget)
3.5. Füle botját sem	(mozdítja)
3.6. Heten vannak mint a	(gonoszok)
3.7. Ráteríti a vizes	(lepedőt)
3.8. Hátra van még a	(feketeleves)
3.9. Nem fenékig	(tejfél)
3.10. Nem árulok	(zsákamacsát)

A feladatlapok kitöltésekor észrevehető volt a tanulókon az, hogy az ötödikesek igazán gondban voltak, számukra nehezek voltak a feladatok, míg a nyolcadikosok bátrabban töltögettek, határozottan élvezték a feladatok megoldását.

A FELADATLAPOK ELEMZÉSE

1. Az első feladatcsoport megoldásainak elemzése

5. osztályban:

Ez a feladatcsoport bizonyult a legnehezebbnek.

A 15 ötödikesből 5 tanuló egyetlen megnevezett helyzetre sem tudott szólást, nem is próbálkozott vele, kihúzta, jelezve, hogy nem ismer odaillő választ, 6 tanulónál volt egy vagy két válasz, ám egyik sem volt jó.

A *Benne van a csávéban* szólás helyett a megadott jelentés alapján a következő megoldásokat kaptam: *Nagy fába vágta a fejszéjét, pácban van*; és (uram bocsá'!) névtelenül egy ötödikes azt írta: *nyakig van a szarban*.

Az *Úgy készül, mint a Luca széke* helyett a következő választ kaptam: *A csiga is gyorsabban jár nála*.

Az *Ismerik, mint a rossz pénzt* szólást sem ismerték fel a vállalkozó kedvű ötödikesek, helyette két tanuló is ezt írta: *Ravasz, mint a róka*.

A *Se pénz, se posztó* helyett: *Elfújta a szél; Ne igyál előre a medve bőrére*.

Mindössze három tanuló tudott a 10 helyzetből egyet, illetőleg kettőt helyes szólással kifejezni. Ezek pedig az: *Egyik szeme sír, a másik nevet. Bal lábbal kelt fel*.

8. osztályban:

A 8. osztályosoknál valamivel jobb a helyzet.

1.1. *Egyik szeme sír, a másik nevet*

Felismerte: 7 tanuló

Üresen hagyta: 9 tanuló

Mást írt: 3 tanuló: *Lassú víz partot mos; meghatódott, örömkönnye*

1.2. *Úgy készül, mint a Luca széke*

Felismerte: 5 tanuló

Üresen hagyta: 7 tanuló

Mást írt: 8 tanuló: hárman: *Lassan jársz, tovább élsz (!)*; ketten: *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!* A válaszok közt volt még: *Jó munkához idő kell*; valamint *Kerülgeti, mint macska a forró kását*.

1.3. *Baj van Köpecen*

Felismerte: 0 tanuló

Üresen hagyta: 19 tanuló

Mást írt: 1 tanuló: *Nincs ki a négy kereke*.

1.4. *Híg az agyveleje*

Minden nyolcadikos kihúzta vagy teljesen üresen hagyta.

1.5. *Benne van a csávéban*

Felismerte: 0 tanuló

Üresen hagyta: 2 tanuló

Mást írt: 18 tanuló *Slamasztikában van.* (3)
Otthagyluk, mint a kutya a csontot. (10)
Kutyaszorítóban van. (1)
Ökör a pácban. (1)
Egy fecske nem csinál nyarat. (1)
Nyakig ül a bajban. (1)

1.6. *Ismerik, mint a rossz pénzt*

Felismerte: 11 tanuló

Üresen hagyta: 6 tanuló

Mást írt: 3 tanuló: *Úgy ismerik, mint a saját tenyerüket.*
Ismerik, mint a náthát.
Egyszer volt Budán kutyavásár.

1.7. Egy gombostűt sem lehetett volna leejteni.

Felismerte: 2 tanuló

Üresen hagyta: 7 tanuló

Mást írt: 11 tanuló: *Sok jó ember kis helyen is elfér.
Annyian vannak, hogy egy szúnyog sem fér el.
Dunát lehet velük keríteni. (!)
Olyan nagy a tömeg, mint a törökök.
Egy bolha sem fér közéjük.
Nagyon sokan vannak.
Annyian vannak, mint a darvak.
Annyi van belőle, mint a pelyva.*

1.8. Leveszi róla a kezét.

Minden tanuló kihúzta vagy üresen hagyta.

1.9. Bal lábbal kelt fel.

Mind a 20 tanuló felismerte.

1.10. Se pénz, se posztó.

Mind a 20 tanuló üresen hagyta vagy kihúzta.

Összegzés

A megoldásokból kitűnik, hogy az ötödikesek kevésbé boldogultak ezzel a feladatcsoporttal. Mindössze három tanuló adott a 10 kérdés közül egy-egy jó választ. Ők az *egyik szemé sír, a másik nevet*, ill. a *bal lábbal kelt fel* szólásokat ismerték fel a megadott jelentések közül. Legtöbben nem is próbálkoztak a megoldásadással, így nem is tévedtek. Ebből arra következtetek, hogy ők kevesebb szólást ismernek, tehát nincs, ami megtéveszse őket, illetve hiányzik náluk a kockáztatás készsége, ami a nyolcadikosoknál a próbálkozásokat, a rossz megoldásokat szülte.

A tapasztaltak alapján a legismertebb szólás, amit a jelentésből, a megadott élethelyzetből a legtöbb ötödikes és minden nyolcadikos felismert:

Bal lábbal kelt fel.

A *leveszi róla a kezét*; a *híg az agyveleje*; a *se pénz, se posztó* szólásokra a megadott jelentésből egyetlen tanuló sem ismert rá.

Érdekes még megfigyelni azt, hogy a nyolcadikosok többször egy másik szólással, szó-láshasonlattal vagy félig jó közmondással fejezték ki a jelentést, tehát azoknak a pontos jelen-tését sem ismerik, valami azonban motoszkált a tudatukban.

2. A második feladatcsoport megoldásainak elemzése

5. osztályban:

Az ötödikesek közül 8 tanuló egyetlen szólás magyarázatával sem próbálkozott. 7 tanuló válaszolt, részmegoldások születtek, és az öt magyarázandó szólásból 1 részben elfogadható és 2 jó megoldás is van.

Az *Egyik kutya, másik eb* szólás jelentését 4 tanuló írta le jól.

Kit a kigyó megmart, a gyíktól is fél jelentését ketten ismerték.

Nagy fába vágta a fejszéjét egy tanuló ismerte. Mások magyarázták úgy, hogy valaki csodálkozik; valami maradandót akar alkotni; illetve bajban van, és nem tud magán segíteni.

Az *Előre iszik a medve bőrére* jelentését szintén csak egy tanuló magyarázta jól. Írtak még ilyen jelentéseket: sokat akar; szerződést ír alá, és előtte koccint (!).

8. osztályban:

A 8. osztályosoknál itt is jobb eredmények születtek:

Egyik kutya, másik eb jelentését

Jól magyarázta: 17 tanuló

Üresen hagyta a válasz helyét: 3 tanuló

Megtalálja zsák a foltját

Jól magyarázta: 11 tanuló

Üresen hagyta a válasz helyét: 4 tanuló

5 tanuló a következő jelentéseket írta a helyes megoldás helyett:

Mindenkinek van hibája.

Megtalálja önmagát.

Megtalálja az ember a bűnét.

Ha valakit keresünk, azt megtaláljuk.

Eltalál valamit.

Kit a kígyó megmart, a gyíktól is fél.

Jól magyarázta: 7 tanuló

Üresen hagyta a válasz helyét: 11 tanuló

Ketten a következő jelentést írták a helyes megoldás helyett:

Még a saját árnyékától is fél.

Ha valakire ráesett egy fa, akkor fél a léctől is.

Nagy fába vágta a fejszéjét.

Jól magyarázta: 18 tanuló

Üresen hagyta a válasz helyét: 2 tanuló

Előre iszik a medve bőrére

Jól magyarázta: 12 tanuló

Üresen hagyta a válasz helyét: 3 tanuló

Mást írt 5 tanuló. A következő jelentéseket a helyes megoldás helyett:

Olyat mond, amit nem csinált meg.

Előre beszél.

Elmennek vadászni és előtte isznak (hasonló magyarázatot még két tanuló adott).

Összegzés

Ezt a feladatot bátrabban oldották meg az ötödikesek is, bár a hiányosságaik itt is világosan kitűntek. A nyolcadikosok körében sok pontos válasz született, de itt is fel kell figyelnünk a tévesztésekre, a nem egy esetben mókásnak tűnő megoldásokra. Van tehát mit csiszolnunk.

A vizsgált tanulók közül legtöbben az egyik kutya, másik eb és a nagy fába vágta a fejszéjét szólásaink pontos jelentését ismerték.

Kit a kígyó megmart, a gyíktól is fél szólásunk jelentése a legkevésbé ismert a tanulóink körében.

3. A harmadik feladatcsoport megoldásainak elemzése

5. osztályban:

Ezt a feladatot tudták legtöbben pontosan megoldani. Az 5. osztályban a következő eredmények születtek:

3.1. *Otthagytott csapot, papot.* Ezt mind a 15 tanuló tudta.

3.2. Köti az ebet a karóhoz.

Jól befejezte: 3 tanuló

Üresen hagyta: 10 tanuló

Mást írt 2 tanuló: kutyához, lánchoz

3.3. Nagy fába vágta a fejszéjét.

Jól befejezte: 11 tanuló

Üresen hagyta: 0 tanuló

Mást írt 4 tanuló: hárman így fejezték be: baltáját, egy tanulónál pedig fejét volt a folytatás.

3.4. Fején találta a szöget.

Jól befejezte: 12 tanuló

Üresen hagyta: 3 tanuló

3.5. Füle botját sem mozdítja.

Jól befejezte: 9 tanuló

Üresen hagyta: 5 tanuló

Mást írt 1 tanuló: találta (!)

3.6. Heten vannak, mint a gonoszok.

Jól befejezte: 5 tanuló

Üresen hagyta: 4 tanuló

Mást írt 6 tanuló: ilyen befejezések születtek: oroszok, sárkányok, sárkány, törpök, pásztorok, rosta lika

3.7. Ráteríti a vizes lepedőt.

Jól befejezte: 8 tanuló

Üresen hagyta: 4 tanuló

Mást írt 3 tanuló: ilyen befejezések születtek: kannát, terftöt, ruhát

3.8. Hátra van még a feketeleves

Jól befejezte: 0 tanuló

Üresen hagyta: 9 tanuló

Mást írt 6 tanuló: ilyen befejezések születtek: fele, munka, java, vége, neheze, többi

3.9. Nem fenéig tejfel

Jól befejezte: 7 tanuló

Üresen hagyta: 8 tanuló

3.10. Nem árulok zsákbamacskát

Jól befejezte: 0 tanuló

Üresen hagyta: 9 tanuló

Mást írt 6 tanuló: ilyen befejezések születtek: seprűt, tojást (ezt ketten írták), el semmit, békát, semmit

A 8. osztályban:

A nyolcadikosok is ebben a feladatban voltak a legeredményesebbek:

3.1. Otthagyott csapat, papot. Ezt mind a 20 tanuló tudta.

3.2. Köti az ebet a karóhoz.

Jól befejezte: 17 tanuló

Üresen hagyta: 0 tanuló

Mást írt 3 tanuló: kutyához, fához (ezt ketten is írták)

3.3. Nagy fába vágta a fejszéjét

Jól befejezte: 19 tanuló

- Üresen hagyta: 0 tanuló
Mást írt 1 tanuló: fejét
- 3.4. *Fején találta a szöveget.*
Jól befejezte: 12 tanuló
Üresen hagyta: 3 tanuló
- 3.5. *Füle botját sem mozditja.*
Jól befejezte: 18 tanuló
Üresen hagyta: 0 tanuló
Mást írt: 2 tanuló: ilyen befejezések születtek: nyújtja, hegyezni
- 3.6. *Heten vannak, mint a gonoszok.*
Jól befejezte: 14 tanuló
Üresen hagyta: 2 tanuló
Mást írt 4 tanuló: ilyen befejezések születtek: oroszok, törpék, mesterlövészek, törökök
- 3.7. *Ráteríti a vizes lepedőt.*
Jól befejezte: 19 tanuló
Üresen hagyta: 1 tanuló
- 3.8. *Hátra van még a feketelevés.*
Jól befejezte: 0 tanuló
Üresen hagyta: 2 tanuló
Mást írt 18 tanuló: ilyen befejezések születtek: java (ezt 15 tanuló írta), neheze (két tanulónál szerepel) és az út (!)
- 3.9. *Nem fenékgig tejfel*
Mind a 20 tanuló helyesen fejezte be ezt a szöveget.
- 3.10. *Nem árulok zsákbamácskát.*
Jól befejezte: 14 tanuló
Üresen hagyta: 1 tanuló
Mást írt 5 tanuló: ilyen befejezések születtek: virágot, törpét (mind a két választ két tanuló írta), tojást

Összegzés

Mint ahogy azt várni lehetett, ebben a feladatcsoportban született mindkét osztályban a legtöbb helyes megoldás. Az itt vétett tévedések, bármily mókások is, igen figyelemre méltóak és sajnálatosak.

Mind a 35 tanuló ismerte az *otthagyt csapat-papot* szólásunkat.

A nyolcadikosok körében 100%-os ismertsége volt még a *nem fenékgig tejfel* szólásunknak.

Széles körben ismert még a *fején találta a szöveget*; a *köti az ebet a karóhoz*; a *nagy fába vágta a fejszét*; és a *füle botját sem mozditja* szólásunk, bár itt nem derült ki, hogy jelentéssel mennyire vannak tisztában a tanulók.

A *hátra van még a feketelevés* szólásunkat pedig a felmérésben részt vett tanulók közül senki sem tudta befejezni, tehát nem ismerte.

Legtöbb helytelen befejezés a *heten vannak, mint a gonoszok* szólásnál történt.

Következtetés

A feladatlapok összegzéséből kiderült, illetve a feltevés beigazolódt, hogy nem ismerik kellően a szólásokat. Különösen az ötödikeseknél rossz a helyzet. A nyolcadikosok tanulmá-

nyaik során, egy-egy irodalmi szöveg, nyelvi játék, vagy nyelvtani teszt során gazdagodtak a szólások jelentésének ismeretében.

Számomra a felmérésnek az volt igen fontos tanulsága, hogy nagyobb súlyt kell fektetni a szólásanyag ismertetésére, nem szabad otthoni környezetből hozottnak, nagyszülőktől, szülőktől hallottaknak kezelni őket. Némileg megnyugtató, hogy passzív tudásként azért ott van egy-egy szólásunk a tanulók tudatában, ugyanis a megkezdett szólásokat nagyrészt be tudták fejezni, ám itt is egyes tanulók tájékozatlannak mutatkoznak.

A bizonytalanságokra is érdemes odafigyelnünk az oktatói munka során. A tapasztalatok azt mutatják, hogy szólásaink megismertetése a magyartanárok feladata lett, de érdemes kérni más szaktanár kollégák segítségét is.

IRODALOM

O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások. Bp. Gondolat Kiadó, 1996.

DR. FRANCZIÁNÉ KELLÓ MARIANN

szakvezető tanár

SZTE JGYTF Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola
Szeged

Nemzeti ünnepünk, március 15. Ünnepi műsor

I. jelenet

Zene: Szörényi-Bródy: Amikor én még kisser voltam

(A színpadon három óvodás gyerek, kezükben maguk készítette zászlóval)

„Zászlót készítettem,
rajzoltam, festettem,
ahogyan csak tudtam,
legjobban, legszebben.

Fel is ragasztottam
vékony nyírfaágra,
kis zászlóval megyek
ma az óvodába.

Egész úton vígan
lengetem a szélbe,
várom óvónéni
megdicsér ma érte.”

(A színpad bal oldalán egy ünneplő ruhába öltözött tanuló folytatja)

„Mikor óvodás voltam
azt hittem, hogy a piros-fehér-zöld
az Petőfi Sándor.
Ha megláttam valahol
kiabáltam:

Ott van Petőfi Sándor, anya!
meg ott is, ott lobog
végig az utcán, az oszlopok és
az üzletek oldalán azok a zászlók:
mennyi Petőfi Sándor!”

Természetesen ma már tudom
hogy Petőfi Sándor költő volt
és a költő egészen más
mint egy zászló.
Tudom, hogy ezernyolcszázhuszonháromban
született, anyja neve Hrnáz Mária
és hogy Segesvárnál esetett.
Ahhoz képest, amit óvodás koromban tudtam,
kész professzor vagyok.

Mégis amikor tavasszal fellobogózzák
az utcákat,
olyan kedvem lenne kifelé kiabálni
magamból,
hogy Petőfi Sándor mégiscsak
zászló,
és mennyi-mennyi Petőfi Sándor
feszül a szélnek, hogy lobogjon.”

II. jelenet

Zene: *Szörényi-Bródy*: Ha én zászló volnék

(óvodások lemennek, mögöttük ült Petőfi egy kis asztalnál, és lúdtollal írja naplórészletét. A szöveg magnóról megy, előzetesen felvettük a tanuló felolvasásában)

„Évek óta csaknem kirekesztőleges olvasmányom, reggeli és esteli imádságom, minden-napi kenyérem a francia forradalmak története, melyben az emberiség második megváltója, a szabadság hirdeti ígét. Minden szavát, minden betűjét szívembe véstem, és ott benn a holt betűk megelevenedtek, és az élethez jutottaknak szűk lett a hely, és tomboltak és őrjöngtek bennem!

...világosan láttam, hogy Európa naponként közeledik egy nagyszerű, erőszakos meg-rázkódáshoz. Ezt többször leírtam, még többeknek elmondtam. Senki sem hitte jövődölése-met. Magamba zárkoztam, mint elzárkózik tornyába a csillagász, s a földről az égre vetettem szemeimet, a jelenből a jövőbe. Egyszerre leszakadt az ég a földre, jelenné lett a jövő... a forradalom kitört Olaszországban!

Amint nézték a jövődömondók a gyermek Jézust a jászolban, oly lelkesedéssel és áhítattal néztem én ezen új meteort, ezen déli fényt, mely születésekor is nagyobbszerűbb volt minden éjszakai féynél, s melyről meg volt írva lelkemben, hogy be fogja utazni a világot.

És úgy lőn. Olaszországban tölté gyermekségét, vándorolt fölfelé, egyszerre Párizsban termett, mint férfi, s onnan kikergette Lajos Fülöpöt, miként Krisztus az adóevőket Jeruzsá-lem templomából.”

(aláfestő zenerészlet két bekezdésnyi ideig: *Rouget de L'Isle*: Marseilles)

„Ó, mikor én meghallottam, hogy Lajos Fülöpöt elűzték, s Franciaország respublika!...

Egy Pesttől távol eső megyébe utaztam s ott egy fogadóban lepte...rohanta meg e hír szívemet, fejemet, lelkemet, idegeimet.

– Vive la republique! – kiálték föl, aztán némán, merően álltam, de égve mint egy láng-oszlop. Amint eszméletemet visszanyertem, egy aggodalom kezdett bántani – a jelszó ki van kiáltva, gondolám, ki tudja, mi történt vagy történik, míg én hazaérek! Nélkülem kezdődjék a forradalom? Hah!

Nyakra-főre siettem a fővárosba...reszketve, lélegzet nélkül értem haza...

Általános volt a lelkesedés, de még semmi sem történt...

(6 fiú ül a színpad jobb oldalán, kerek asztalnál, mint a kávéházban. Egy közülük ír, a többiek diktálják követeléseiket, az ellenzékiek kicsit hátrébb ülnek)

1. Követeljük a cenzúra eltörlését - vagyis a gondolat szabadságát, a szabad sajtót!
 2. Felelős magyar minisztériumot- a felelősséggel nem tartozó kormány helyett!
 3. Évenkénti országgyűlést- eddig csak akkor hívták össze, mikor az adót és a katonaaállítást kellett megszavazni!
 4. Törvény előtti egyenlőséget polgári és vallási tekintetben!
 5. Nemzeti őrsereget – a magyar országgyűléstől teljesen független császári sereg helyett!
 6. Közös teherviselést!
 7. Az úrbéri terhek megszüntetését – hogy legyen a jobbágy szabad ura annak, amije van.
 8. Esküdszékét!
 9. Képviseletet egyenlőség alapján!
 10. A katonaság esküdjék meg az alkotmányra!
 11. Magyar katonáinkat ne vigyék külföldre, a külföldieket vigyék el tőlünk – ez a régi sérelem, mely a nemzeti felkelések korában annyi áldatlan küzdelemnek és siralomnak volt a kútforrása!
 12. Az Uniót Erdéllyel – mert amióta Erdély 1541-ben fejedelemség lett, azóta Magyarországtól teljesen elszakadt, s Apafi Mihály fejedelem halála után Ausztria főhatósága alatt állott.
1. ellenzék – Majd Batthyány és Kossuth Pozsonyban kiharcolják, amit lehet!
 2. ellenzék – Ne csináljon Pest forradalmat!
 1. – Cserben hagynák a vállalt szent ügyet?
- (Küldött érkezik, felszalad a színpadra)
- „Most érkeztem a bécsi hajóval. A pozsonyi ifjúság küldötte vagyok. Bécsben kitört a forradalom! Metternichet elkergették! A nép Bécs utcáin barikádokat emel!”
2. – Megbukott Metternich!
 3. – Inog Bécs!
 4. – Itt az alkalom kivívni a magyar szabadságot!

(Petőfi feláll a székére, a kávéházi fiatalok felé fordulva szaval)

„Talpra magyar, hí a haza!
Itt az idő, most vagy soha!
Rabok legyünk vagy szabadok?
Ez a kérdés, válaszatok!-
A magyarok istenére
Esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább
Nem leszünk!

Rabok voltunk mostanáig,
Kárhozottak ősapáink,
Kik szabadon éltek-haltak,
Szolgaföldben nem nyughatnak.
A magyarok istenére
Esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább
Nem leszünk!

Sehonnai bitang ember,
Ki most, ha kell, halni nem mer,
Kinek drágább rongy élete,
Mint a haza becsülete.
A magyarok istenére
Esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább
Nem leszünk!”

(együtt a fiúkkal)

Zene: Kodály Zoltán: Magyarokhoz

(A zene alatt egy pincérnek öltözött fiú összeszedi az asztalokat és a székeket)

III. jelenet

(A színpad bal oldalán ismét egy mai diák ünneplőben)

„Kár, hogy a krónikákban meg a könyvekben
csak a királyok, hadvezérek
és politikusok tetteit jegyezték föl.
Azt nem, mit csinált
az én déd-, ük- és szépapám,
és így tovább az időben.

Sajnos, mi visszafelé sem voltunk híresek.
Sehol egy Tóth nevű uralkodó vagy vezér.

Amikor a márciusi forradalmat tanultuk,
elgondoltam,
hogy a szépnagymamám is ott állt
a Nemzeti Múzeum előtt a téren
egy esernyő alatt
-mért ne lehetett volna így?

Talán éppen tojást vitt föl
a piacra eladni,
és megállt a tömegben,
mert meghallotta, hogy egy fiatal férfi a lép-
csőkön
beszélni kezd.
Talán a szépnagymamám meg is feledkezett,
hogy a József-napi vásárra indult,
és együtt mondta a tömeggel:
„Esküszünk,
esküszünk,
hogy rabok tovább nem leszünk.”

Ilyenkor úgy érzem,
közöm van a történelemhez.”

IV. jelenet

(Irinyi: Egyik kezében óráját tartván, másikban a nyomtatványt lobogtatva messze dörgő han-
gon kiáltá:)

„– Március 15-e délelőtt féltizenkettőre nagy időszak köszöntött be a magyarok történe-
tében. Ime a sajtószabadság első példánya, a nép hatalmának első műve. Akárki szabadsága
fog is lenni egykor a magyarnak, az a dicsőség mindig megmarad, hogy a legnevezetesebbet, a
sajtószabadságot magunk vívtuk ki.”

Zene: harangszó

(A harangzúgás alatt röpiratokat szór szét)

„Kelj föl rabágyad köpárnáiról,
Beteg, megzsibbadt gondolat!
Kiáltás föl érzés, mely nyögél
Elfojtott vérző szív alatt!

Oh, jöjtek ki láncra vert rabok,
Lássátok a boldog dicső napot,
S a honra, mely soká türt veletek,
Derüt, vigaszt és áldást hozzatok.

(Vásárba menő „asszonyok és férfiak” kezükben kosárral stb. beszállingóznak a színpadra,
felveszik a röpiratokat, olvasgatják a Nemzeti dalt. Egyre többen lesznek és egyre többen
mondják a vers első három versszakát, kezdetben akadozva majd egyre folyamatosabban és
hangosabban. Az első versszak idejéig az olvasgatók mellett párhuzamosan szól a vers
Szörényi-féle megzenésített változata, csak aláfestésképpen. Utána Petőfi feláll „a múzeum
lépcsőjére” (dobogóra) a tömeg elé, és elszavalja a további 3 versszakot, a refrént pedig
együtt zengik.)

(Jókai – kiemelkedve a tömegből): „Testvéreim, a pillanat, melyet élünk, komolyabb teendőkre szólít fel bennünket. Európa minden népe halad, és boldogulnunk kell nekünk is. Legyen béke, szabadság és egyetértés! Követeljük a jogainkat, melyeket tőlünk elvontak, s kívánjuk, hogy legyenek azok közösek mindenkivel.”

(Tömeg): Éljen a szabadság! Egyenlőség! Éljen Kossuth!

V. jelenet

Zene: Kodály Zoltán: Föltámadott a tenger

(Közben a tömeg hátrahúzódik egy sorba, és felemelnek egy odakészített nemzeti lobogót. Petőfi a zászló elé áll, és onnan szaval.)

„Föltámadott a tenger,
A népek tengere;
Ijesztve eget földet
Szilaj hullámokat vet
Rémisztő ereje.

Tombold ki, te özönvíz
Tombold ki magadat,
Mutasd mélységes medred,
S dobáld fellegekre
Bőszült tajtékodat:

Látjátok ezt a táncot?
Halljátok e zenét?
Aki még nem tudtátok,
Most megtanulhatjátok.
Hogyan mulat a nép.

Jegyezd vele az égre
Örök tanúságul,
Habár fölül a gályá,
S alul a víznek árja,
Azért a víz az úr!

Reng és üvölt e tenger
Hánykódnak a hajók,
Súlyednek a pokolra,
Az árboc és vitorla
Megtörve, tépve lóg.

(Kossuth a színpad előterében, középen szónokol)

– Atyámfiak! Véreim! Polgártársaim!

Az örökkévaló Istennek nevében, ki az igazságot védi, és megbünteti az árulást, fegyverre szólítom fel a nemzetet: szegény magyar hazánk megvédésére.

Ha most a magyar nemzetnek minden fia, aki csak karját bírja, fel nem kél hazáját védeni, akkor kiirtanak saját hazádból, szegény magyar nép!

Atyámfiak, hallgassátok meg szavaimat!

Én a nép javáért éltem, szenvedtem, cselekedtem egész életemben. És nektek igazat szólok, mintha Isten előtt állanék. A magyar nemzet háromszáz esztendő előtt ily feltétel alatt választott királyt, a most is uralkodó házból: hogy Magyarországot, mint szabad és független országot, saját törvényei szerint kormányoztatja.

... a királyok – esküvel fogadott számtalan ígéreteik ellenére – mindig külföldön laktak, ott idegen tanácsosokkal vették magukat körül, akik hazánkat nem szerették, a népet

sanyargatták, törvényeinket lábbal taposták, s Magyarországot minden szabadságából kivették.

A nép fizette a terhes adót, tartotta az idegen katonákat, ki miatt a szegény népnek saját házában sem volt soha egy pillanatnyi nyugalma. De a keservesen fizetett adóból a nép javára soha egy fillér sem fordított.

Zene: Erkel: Bánk bán: Hazám, hazám

/Petőfi/ Készülj hazám!
Készülj boldog haza!
Oly ünnep vár reád, amelyet
Még nem pipázott magyar ember,
Amely majd hét országra szól,
Mint a lőcsei kalendáriom.
Készülj hazám.

VI. jelenet

(Egy kisfiú és egy nagyfiú áll egymás mellé)
(kisfiú huszárcsákóban:)

Lovon járok, huszár lettem,
A fejemre csákót tettem.
Feszül rajtam nadrág, mente,
Nincs is szebb a regimentbe.

(nagyfiú)

„Isten hozzád apám, anyám, kedvesem,
A hazáé a legelső szerelem,
A szabadság harcaiba elmegyek,
S vissza csak a győzelem hoz engemet!

Keljetek föl régi sírok lelkei,
Elrabolt szabadságunknak hősei!
Nézzetek ránk, s vigasztalva légyetek,
Nem hiába folyt el a ti véretek!

Emelkedik a szabadság zászlója,
Ki ne menne, ki ne menne alája?
Hej, leéltük a keserves időket, mikor érte
meghalni sem lehetett!

Nincs ugyan már a magyarban annyi vér,
Mennyi eddig elfogyott a hazáért.
Hej, de ami kevés magyar vér kering,
Szabadságért kifolyt vérből származik!

Isten hozzád apám, anyám, kedvesem,
Szabadságé a legelső szerelem;
Szent szabadság, ha te nem lehetsz a miénk,
Sírjainkon élni fog a dicsőség.”

Népzene, néptánc

VII. jelenet

(Egy mai diák ünnepelőben a színpad bal oldalán)

„Vannak napok, melyek nem szállnak el,
De az idők végéig megmaradnak,
Mint csillagok ragyognak boldogan,
S fényt szórnak minden születő tavasznak.
Valamikor szép tüzes napok voltak,
Most enyhe és derűs fénnel ragyognak.
Ilyen nap volt az, melynek fordulója
Ibolyáit ma szívünkbe szórja.

Ó, akkor, egykor, ifjú Jókai
És lángoló Petőfi szava zengett,
Kokárda lengett, zászló lobogott;
A költő kérdett, és felelt a nemzet.
Ma nem tördel bilincset s börtönajtót
Lelkes tömeg, de munka dala harsog,
Szépség, igazság lassan megy előre,
Egy szebb, igazabb, boldogabb jövőbe.

De azért lelkünk búsan visszanez,
És emlékezve mámoros lesz tőled,
Tűnt március nagy napja, szép tavasz,
Mely fölráztad a szunnyadó erőket,
Mely új tavaszok napját égre hoztad,
Mely új remények ibolyáját fontad.
Ó nagy nap, szép nap, légy örökre áldott,
Hozz mindig új fényt, új dalt, új virágot!”

/A műsort záró zenére a hátul állók egymás kezét fogva a színpad elejére jönnek, majd mindannyian meghajolnak./

A műsorban elhangzott versek:

Falu Tamás: Március 15-e

Csorba Piroska: A piros-fehér-zöld-zászló

Petőfi S.: Naplórészlet

Petőfi S.: Nemzeti dal

Csorba Piroska: Hármias vagyok történelemből

Vörösmarty M.: Szabad sajtó

Petőfi S.: Föltámadott a tenger

Kossuth L.: Kiáltvány a néphez

Petőfi S.: Készülj hazám!

Vajda János: Önkéntes dala

Juhász Gyula: Március idusára

IRODALOM

Hermann Róbert: 1848-1849 A szabadságharc hadtörténete. Korona Kiadó, Bp, 2001.

Závodszy Géza: Hazáért, szabadságért. Anno Kiadó, Debrecen

Márkus István: Forradalom és szabadságharc 1848-49. Képes Történelem. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1966.

Závodszy-Hermann: Nemzet születik. Mo. története 1815-1849. Új képes történelem. Helikon Kiadó

Gergely András: A magyar történelem nagy alakjai. Reflektor Kiadó, 1988.

TUZA TIBOR

cigányoktatási programvezető

Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet

Debrecen

A cigány himnusz

(Adalékok a cigány és a magyar himnusz közötti párhuzamokhoz)

A cigány és a magyar egyaránt az ENSZ által elismert önálló nemzet, bár a Roma Unió határok nélküli, nem úgy, mint a Magyar Köztársaság. Különös játéka a sorsnak, hogy a cigányoknak hozzávetőleg a fele él az őshazát jelentő Indiában, harmaduk Európában (zömmel a Kárpát-medencében), többi részük más kontinensek országában, ahogyan a magyaroknak hozzávetőleg a fele él határainkon belül, negyede-harmada Európa más országában (zömmel a szomszédos országokban, a Kárpát-medencében), s más kontinenseken legnagyobb részben az USA-ban, ahol mintegy hárommillióra tehető a magyar származásúak száma.

Az önálló nemzet önálló jelképekkel rendelkezik. A cigány is és a magyar is. *Címer* gyanánt alkalmazott cigány jelkép a rota (kerék), a vándorló élet jelképe. Nyolc küllővel, mivel a cigányok nyolc égtáj felé rajzottak ki az őshazából. Hivatalos iratokon, rendezvényeken, kiadványokon és minden lehetséges módon népszerűsítik. A cigány zászló: felül kék (az ég, a végtelenség, a szabadság, ahol a vándormadarak repülnek, s a vágyott boldogság madara is kék), alul zöld (a fű, az erdő-mező, ahol évezredek át éltek-élnek együtt a természettel, s a zöld a szerencse színe is), középen a vörös-narancsvörös rota (amely a vándorélet érzékeltetésén túl a Nap ősi indiai ábrázolását is magában foglalja – a kőbe vésett indiai Nap-ábrázolások is nyolcágú sugarasak körbe zártan –, a színe pedig az indiai felkelő és lemenő nap színe). Az viszont már a véletlen műve, hogy a cigány zászló ugyanúgy három színű, mint a magyar. Korántsem a véletlen műve viszont, hogy az első cigány világkongresszuson (1971) elfogadott nemzetközi cigány zászlón a magyarországi cigányok átlósan piros-fehér-zöld szalagot vezetnek át, ezzel is hangsúlyozva, hogy ők magyar állampolgárok, egyszerre cigányok és magyarok.

A himnusz ugyancsak kiemelt jelentőségű az önálló nemzet számára.

A himnusz eredetileg vallásos jellegű, Istent dicsőítő vagy más nagy eszmét ünneplő költemény. Az ókori görög himnuszköltészet után különösen jelentősek voltak a középkori katolikus himnuszok, amelyek nálunk is rendkívül elterjedtek. A polgárosodás szülte a nemzeti ének, amely egy nép reprezentatív költeménye és dallama. A nemzeti himnuszoknak mind a vallásos költészeti, mind a világi népköltészeti gyökerei kimutathatók.

Az őszösvetségi szokásokból és őskeresztény hagyományokból kinőtt himnusznak eredendően jellemzője az egyszerű, versszakonként ismétlődő, azonos felépítésű szerkezet és dallam. Az utolsó versszak mindig a küzdelmek emlékét őrző hitvallás. Ez a felépítés jellemzi a magyar és a cigány himnuszt egyaránt.

Nemzetközi cigány himnusz

OPRE ROMA

*Jarko Jovanovich Jagdino
Jugoszlávia, 1971.*

Gelem, gelem lungone dromensa,
Maladyilem baxtale romensa.
A Romale, A Chavale ...

A romale, kathar tume aven
E carenca, baxtale dromensa.
A Romale, A Chavale ...

Vi man sas ek bari familija,
Mudardas la e kali legija. —
A Romale, A Chavale ...

Aven mansa sa lumjake Roma,
Kaj putajle e romane droma.
A Romale A Chavale ...

Ake vriama ushtyi Rom akanak,
'men xutasa mishto kaj kerasa.
A Romale A Chavale ...

CIGÁNYOK FEL

Dr. Karsai Ervin fordítása

Mentem, mentem hosszú utakkal,
Találkoztam boldog cigányokkal.
Aj Cigányok, Aj Gyerekek...

Haj cigányok, honnan ti jöttetek
Sátrakkal, szerencsés utakkal.
Aj Cigányok, Aj Gyerekek...

Nekem is volt egy nagy családom,
Fekete Légió megölte azt. —
Aj Cigányok, Aj Gyerekek...

Gyertek velem világ cigányai,
Ahol nyílnak cigányok útjai.
Aj Cigányok, Aj Gyerekek...

Most az idő, cigányok ébredjünk,
Fogjunk össze, hogy jól cselekedjünk.
Aj Cigányok, Aj Gyerekek...

A középkor első századaiban a himnuszokban a rím, majd a hangsúlyos-ritmikus nyolcas sorok állandósultak a korábbi időmértékes verselés helyett. Mind a magyar, mind a cigány himnusz alkalmazza a rímelést. A magyar himnusz ritmusa egyszerre időmértékes és hangsúlyos, szaknyelven: trocheusi szimultán verselésű. A cigány himnuszban szabályos időmértékes verselés nem mutatható ki, bár a sorok többnyire trocheusi kezdetűek a cigány nyelvű szövegben, a refrén pedig tiszta trocheusi nyolcas. Szabálytalan metrumai miatt mégsem nevezhető szimultán-nak, ritmusa inkább lazán hangsúlyos. Szótagszám tekintetében csupán közelítenek egymáshoz és a középkorban állandósult verseléshez: a magyar himnusz 7/6-os periódusokból áll, ami az ősi magyar négyütemű 13-as két sorba rendezésének felel meg, a cigány himnusz 10-es sorokból áll 8-as refrénnel zárva, laza verselési mértékkel, a próza és a vers közötti átmeneti formákra, az ősi indiai himnuszokra és a cigányok által kedvelt szabadversre emlékeztetve.

A magyar himnusz a magyar polgárosodás kezdeti küzdelmeinek évtizedeiben a reformkorban született, a költemény 1823-ban, a dallam 1844-ben. A cigány himnusz másfél évszázaddal később az európai cigány polgárosodás kezdeti küzdelmeinek évtizedeiben született, a szöveg és a dallam feljegyzése 1971-ben, az első cigány világkongresszus (London) határozata nyomán, magyarországi hivatalos elismerése az önkormányzati jogok kivívása után, az 1990-es években.

Mondanivalója tekintetében mindkét himnusz a múltba tekintve szól a jelenhez. A cigány himnusz esetében a „boldog cigányok”, „szerencsés utak”, „nagy család” felidézését követi, hogy mindezt a „Fekete Légió megölte” (Fekete Légió = hitleri népirtás, holokauszt), ahogyan a magyar himnuszban dicső múltunkat eltemette a mohácsi vész. Mindkét himnuszt a nemzeti öntudat és önérzet ébresztése hatja át, a cigány himnuszban tételesen kimondva is: „cigányok ébredjünk”. Mindkét himnusz hitvallással zár: a magyar himnusz Istent kéri, hogy „Hozz ránk víg esztendőt...”, a cigány himnusz felszólít: „Fogjunk össze, hogy jól cselekedjünk”.

Magyarországi cigány himnusz

A nemzetközi cigány himnusszal párhuzamosan született meg a magyar-országi cigányok külön, önálló himnusza, ami egy beás népdalban gyökerezik. A beás himnuszt sajátjuként fogadták el a hazánkban élő romungro, oláh és más cigányok is. Lejegyzése és fordítása Orsós Jakabnak köszönhető.

PÁDURE VERGYÉ

Pádure vergyé, pádure vergyé,
Nuroku vinyé, nuroku merzsjé.
Gindu-l bátyé pā bájásé,
Lumencará misjunyestyé.

Lumencará sztrájinu nosztru,
Ká-j bájásu numá lotru.
N-ány furát noj numá on kuj
Din krusjé lu Dimizo.

Jártá, jártá Dimizolyé,
Há nyé jertyé lumencará.
Ny-áj bātut tu, kum áj gíngyit,
Lumencará ny-o ínsztrányit.

ZÖLD AZ ERDŐ

Zöld az erdő, zöld a hegy is,
A szerencse jön is, megy is.
Gondok kése húsunkba vág,
Képmutató lett a világ.

Egész világ ellenségünk,
Úzött tolvajokként élünk.
Nem loptunk mi csak egy szöget
Jézus vérző tenyeréből.

Isten könyörülj meg értünk,
Ne szenvedjen tovább népünk.
Megátkozta, meg is vertél.
Örök csavargóvá tettél.

Egy villanásnyira – a kezdő két sorban – itt is megjelennek a múltbeli boldogság jelképei: a zöld erdő és hegy, a szerencse; a dicső tettek egyike is: Jézus szenvedését enyhítették azzal, hogy kiloptak egy szeget vérző tenyeréből; a vers egészét azonban a múlt és jelen szenvedéseinek csontig ható fájdalma uralja. A záró szakaszban Istenhez fohászkodik a fájdalmak vulkánként feltörő lávájában égve: ezen a megátkozott, úzött ellenséggként reménytelenül vergődő népen már csak az Isten segíthet.

A teljesség igénye nélkül a fentiekben felvillantott néhány jelzésértékű megállapítással csupán arra kívántunk utalni: mennyivel több bennünk a közös emberi sors, szenvedés és élni akarás, mint a másság. Fogjunk hát össze, hogy jól cselekedjünk, s az Isten hozzon ránk végre víg esztendőt!

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató
Budapest

A trebechovicei betlehem

A XVIII. század vége és XIX. század Csehországban (mint Magyarországon és másutt is) a betlehemek aranykora volt. Nem csupán fa és papír szolgált a figurák készítéséhez. Készültek agyagból, kenyértésztából és viaszból is. Cinovec környékén volt ónbetlehem, Pradédnál bádogbetlehem, Zelezny Brod környékén üveggömbbe zárt, de széndarabokból készült bányászbetlehem is. A betlehemalkotók nem elégedtek meg a mozdulatlan figurákkal, különféle módon elevenebbé tették őket. Az ismert Metelka-betlehemet Jilemniceben óraszer-

kezet és a néhai Cerny Mlyn-i nagy betlehemet a patak vize hajtotta. A házilag készített betlehemek és figurák jelentős központja a cseh–morva határnál Králiky környéke volt. Feltehető, hogy a králikyi betlehem egyes elemei befolyásolták Kapucián Józsefet a trebechovicei betlehemi figurák faragásakor.

A csehországi Hradec Kralovétól 14 kilométerre lévő Trebechovic pod Orebem a világ-hírű betleheméről nevezetes. A látvány élményszámba megy.

A hagyomány szerint a múlt század hatvanas éveiben az akkor fiatal Probost József elhatározta, hogy a világ legnagyobb betlehemét készíti el. Megvalósításához sikerült megnyernie az ügyes fafaragó Kapuciánt. Nagyszabású tervük megvalósítása közben a munka jó barátá tette őket. Egymást segítő, szeretetteljes légkörben egész életüket a betlehemkészítésnek és -bővítésnek szentelték. Nagy erőfeszítéssel a figurák mozgását és megelevenítését is sikerült megoldaniuk. Segítségükre volt Friml József, aki a korabeli malommechanizmusok építésében szerzett tapasztalatait érvényesítette. A fogaskerekek, emelők és tengelyek mechanizmusát fából készítette. A mozgásátvitelt sikerült egy központból a figurákra továbbítani.

A figurák többségét hársfából, a szerkezetet pedig bükkfából faragták. Néhány apróság kivételével csak fát használtak a betlehemépítéshez. E tekintetben a trebechovicei betlehem egyedülálló. Méretei miatt a világ legnagyobb betlehemei közé tartozik. Ötven figura élethűen szemlélteti az emberi mozdulatokat, további 100 fahevederen mozog, a többi – 200 figura – mozdulatlan. A betlehem több mint 2000 faragott tárgyat tartalmaz: fákat, épületeket, állatokat stb. Hét szinten két világ találkozik. A bibliai jeleneteket bemutató alakok mellett ott szerepelnek a századforduló cseh falujának lakói is.

A betlehem központjában a bibliából ismert jászoljelenet pompázik. A kis Jézus körüli szereplőket úgy alkották meg, hogy azok 30 mozdulatot tehetnek. A három király ábrázolása a legarchaikusabb. Alakjait a régi cseh bibliák képei alapján faragták. Hatásos a katonák arckifejezése, akik Heródes parancsára kisgyermekeket gyilkolnak, de az anyái is, aki ártatlanul megölt csecsemője felett zokog. Jézust és a 12 apostolt szemlélve magával ragad a fafaragás művészete. Kimagasló teljesítmény Júdás alakja. A keresztút stációi pedig megrendítően hatnak. A bibliai jeleneteket megszemélyesítő figurák feltehetőleg a régi cseh bibliaillusztrációk és az olasz reneszánsz mesterek művei alapján készültek. Az ábrázolt városka emberei viszont annyira élethűek, hogy számos korabeli trebechovicei polgár ismert magára a betlehem figuráiban, amivel akkor büszkén dicsekedtek. A betlehemben több mint 20 mesterséget faragtak ki. Kapucián remekbe faragta szomszédját a két segéddel s az éppen fonalat fonó feleségével. De felismerhetjük a helység kovácsát, a kádárt, a köszörűst, az ácsot, a favágót, a takácsot, a bognárt, az asztalost, a vaját köpülő asszonyt, a szentet fejtő bányászokat, a malomból lisztet talicskázó férfit. Csoportot alkotnak, akik ajándékot visznek Jézusnak; a helybeli vadászok, akik rúdra akasztott szarvaszsákmányt cipelnek hátukon, a szőlősgazdák a bort viszik. A fúvószenekar éppen rázendít a téren. A legszebb faragások közé sorolható a hét „élő” fa, amelyek közül hat hársfa, a hetedik pedig csonkjaiban maradt üres tölgy. Érdekes, hogy a kifaragott szakmák közül hiányzik a fazekas és a tímár, pedig abban az időben többen dolgoztak közülük Trebechovicén.

A betlehemet először – még Probost életében – 1906-ban Chrástban, Chrudim közelében állították ki, ahol aranyéremmel jutalmazták. A két alkotó halála után a betlehemet az elpusztulás fenyegette. Skrivan Ferenc érdeme, hogy a harmincas évek elején a betlehemet megvette, megjavította. A mechanizmus kézi hajtását villanyerőre cserélte. A rendbe hozott betlehemmél számos kiállításon vett részt (Prága, Brünn, Pozsony, Kassa). A második világháború alatt a betlehemet sikerült elrejtienie. 1945 után legnagyobb sikerét az 1967-es montreali világkiállításon aratta, ezután még kétszer mutatkozott be külföldön. 1968-ban a holland gyermekvárosban – Madurodamban – és 1970-ben a londoni kiállításon: 1972-ben került végleges helyére, a trebechovicei műemlék épületbe, ahol azóta egymilliónál több látogató csodálta meg.

Dr. BALÁZS SÁNDOR
főiskolai tanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

Az egri pedagógiai örökség ápolása

Az Eszterházy Károly Főiskola Pedagógiai-Pszichológiai és Tanárképző
Fakultása díjat nevezett el dr. Somos Lajosról

A Fakultás 2006-ban döntött arról, hogy díjat alapít a főiskolán végzett kiemelkedő munka elismeréséért és a díjat dr. Somos Lajosról nevezi el. Arról a Somos Lajosról, aki az egykori Líceumban működő római-katolikus tanítóképző igazgatója volt, majd az egri főiskola létrejötte után a főiskola tanára, a Pedagógiai Tanszék vezetője, illetve az intézmény igazgató-helyettese lett. Arról a Somos Lajosról, aki már az 1940-es években számos, mindmáig figyelmet érdemlő köteteivel, publikációival írta be a nevét a pedagógiai, pszichológiai öröklévalóságba, akit elismert az 1945 utáni rendszer is, aki a gyakorlatorientált, hallgatóközpontú tanítóképzős hagyományokat igyekezett kamatoztatni a fiatal egri tanárképzésben, akinek jószágot sugárzó tekintete, tekintélyt parancsoló, mindig szerény megjelenése, szálfá termete, naprakész felkészültsége valódi példa volt.

Olyan pedagógus, amilyennek őt ismerhettük meg, példaképe a tanári hivatást választó jelölteknek.

Írásai, előadásai, közéleti tevékenysége, országos konferenciákon való szereplései erősítették az egri főiskola jó hírét. Örülhettek, akik közelébe kerülhettek Lajos bácsinak, aki a nyugdíjazását követően a Megyei Pályaválasztási Tanácsadó pszichológusaként folytatta munkásságát, örülve két pedagóguslányra és mérnök fia sikereinek, imádott unokáinak és volt hallgatóinak, akik szeretettel keresték föl bárholnan jöttek az országból, vagy akár külföldről Egerbe, hogy találkozhassanak vele.

Már hangjában fáradtnak tűnt, amikor a Magyar Televízió műsort készített vele, róla „Türelmes nyugtalanság” címmel, amelyben megjelent a rendkívül gazdag életút, amelyben megszólaltak pedagógus lányai, volt hallgatói, munkatársai, a Magyar Pedagógiai Társaság – amelynek alapító tagja és megyei vezetője volt – elnöke és főtákará is.

Lajos bácsi, Somos tanár úr ma már az égiekkel konzultál, de az emlékét őrzik gyermekei, unokái, dédunokái, tanítványai, volt munkatársai, barátai és örzi az Eszterházy Károly Főiskola.

A Neveléstudományi Tanszék javaslatára, az OPKM gondozásában korábban önálló kötet jelent meg Pécsi István tollából dr. Somos Lajosról. A Líceum tornyában márványtábla emlékeztet rá, valamint a Pedagógiai Múzeum, mely szintén az ő nevét viseli.

Mindezek után, az örökséget felidézve neveztek el díjat is dr. Somos Lajosról. E díjat először dr. habil Nagy Mária tanszékvezető javaslatára dr. Nagy Andor főiskolai magántanár, az egykori munkatárs, tanszékvezetőként is dr. Somos Lajos példáját követő volt kolléga, barát vehette át a 2005/2006-os diplomakiosztó szenátusi nyilvános ülésen a Líceum díszudvarán.



Gomos Lajos-Díj

Dr. Nagy Andor
nyugalmazott főiskolai magántanár
résére

A főiskolán végzett kiemelkedő munkája elismeréseként
a díjat adományozza az
Eszterházy Károly Főiskola
Pedagógiai, Pszichológiai és Tanárképzési Fakultásának
fakultás tanácsa.

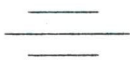
Eger 2006. június 30.

Dr. Eszterházy Károly Főiskola

Dr. József Annai dr. Nagy Magdolna
fakultás képviselője



Megjegyzés: Gratulálunk dr. Nagy Andor kollégának, szerkesztőbizottságunk tagjának (a szerk.)



Dr. HAJZER LAJOS
ny. főiskolai tanár
Pécs

Dr. Szántó Károlyra emlékezünk

A Dunántúli Napló 2006. szeptember 15-i számából értesültünk arról, hogy az egykori Pécsi Pedagógiai (majd Tanárképző) Főiskola jól ismert egyénisége és kitűnő szakembere, dr. Szántó Károly nyugalmazott tanszékvezető főiskolai tanár 91 éves korában szeptember 12-én örökre itthagzott bennünket.

Egykori pécsi munkahelye két illusztris kiadványa (*A Pécsi Tanárképző Főiskola tudományos közleményeinek repertórium 1956–1982*, Pécs, 1985; *A Pécsi Tanárképző Főiskola oktatóinak szakirodalmi munkássága*, Pécs, 1973) 17, illetve 48 publikációját jegyzi, amelyek között többszáz oldalas főiskolai jegyzet is található (*Didaktika, Oktáselmélet* stb.).

„Szántó tanár úr” igen nehéz időszakban került Jugoszláviából Szegedre, ahol középiskolai tanári oklevelet és bölcsészdoktorátust szerzett az ottani egyetemen, majd tanítóképző intézeti tanárként dolgozott Kiskunfélegyházán, ahol kisugárzó egyénisége magával ragadta a tanítványait, amit egy nemrég megjelent kiadvány (Dr. Vastagh Zoltán – dr. Szántó Károly: *Félegyházi öregdiákok és egykori fiatal tanáruk*, Pécs, 2004., 72 lap) is egyértelműen bizonyít.

Neve olvasható a Pedagógiai Lexikonban is (Akadémiai Kiadó, 4. kötet, Bp., 1979: 152. lap), ahol viszont a nemrég megjelent írásai – érthető módon – még nem kaphattak helyet: *A múlt ködbe vész, ha engedjük*, Pécs, 1999., 156 p.; *A nemzet napszámosai régen és ma*, Pécs, 1999. 136 p.; *A pécsi szabadművelődés és kulturális élet vázlatos története 1945–1948*, Pécs, 2000, 54 p.; *Igaz történetek*, Pécs, 2004., 48 p.

„Szántó tanár úr” fájdalmait az utolsó időben is a hűséges, fáradhatatlan és önzetlen felesége, Bátorka Mária igyekezett enyhíteni, akinek az életéről a férje, „Szántó tanár úr” – *Egy nagy család harmadik gyermeke. Igaz történetek* címen (Pécs, 2004., 48 p.) könyvet is írt.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2007. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

B. FEJES KATALIN

egyetemi docens

Szeged

Szegedi Tudományegyetem

Keszler Borbála: Írásjel-használati gyakorlókönyv

Keszler Borbála *Írásjel-használati gyakorlókönyve* nagyon jókor jelent meg. Nemcsak mindennapi értékeink devalválódása, a rohanó életritmus nem segíti, hogy gondolataink pontos kifejtésére, lejegyzésére időt fordítsunk, hanem még maguk az újabb célirányos tananyagok is egyre kevésbé szánnak időt a helyesírás fejlesztésére, gyakoroltatására. (Vö. Módszertani Közlemények, 2006. 46. évf., 4. 137–40.) Pedig erről nem mondhatunk le, az anyanyelvi nevelésnek nemcsak a szóbeli kommunikáció fejlesztése a feladata. Nagyon egyet lehet érteni tehát a szerzővel, amikor könyve bevezetőjében a téma szükségessége okán a következőket írja: „Az írásjelek tükröztetik a gondolatok tagolását, a gondolatok szerkezeti részeinek egymáshoz kapcsolódását, tehát elkülönítenek, illetőleg összekapcsolnak különféle nyelvi egységeket és egyes mondatrészeket is. Jelölhetnek grammatikai viszonyt, helyettesíthetnek mondatrészeket, köztöszókat; kiemelhetnek vagy mellékes, lényegtelenebb jelentésűvé tehetnek mondatokat vagy mondatrészeket; utalhatnak választási lehetőségre; stb.” (Bevezetés, 9. oldal)

A szerző mindenre gondolt, amivel segíteni tud az írásjelhasználat tanításában és megtanulásában. Elsőként a könyv tematikus fölépítését emelhetjük ki. Az *Írásjelek rendszere és formai jellemzői* című fejezetben megismertet bennünket a tulajdonképpeni írásjelekkel. Kiemeli azokat, amelyeket ritkábban használunk, valamint szól az ún. másodlagos írásjelekről. A könyv második, terjedelmes fejezetének címe *A magyar írásjelhasználat szabályai*. A fejezet belső tagolódásának fő szempontja, hogy a szövegegységek felől halad az egyre kisebb tagolás irányába. Így a szövegegységet tagoló mondatok lezárásának bemutatását a mondatok belső tagolása követi. Saját és diákjaink ismereteit talán leginkább a mondatösszetétel és tagmondatok elválasztásának kérdéskörében kell fejlesztenünk. Az idegen nyelvek szabályainak megismerése ugyanis – az idegennyelv-tudás nyilvánvaló előnye mellett – az említett tagolási egységekben bizonytalanítja el tanítványainkat a helyes és szükséges írásjelek kitételében. Talán elég, ha csak az alárendelő összetett mondatok tagmondatainak írásjelhasználatát említjük: igen eltérőek a szabályok a nyelvek között például a vonatkozó mellékmondatok tagolásának jelölésében. Ebben a fejezetben továbbá találkozunk olyan központoszási szabályokkal is, melyeket a mondatátszövődés, illetőleg az idézés kérdésköre vet fel.

De nem kevésbé fontosak azok a jelhasználati esetek sem, amelyek az egyszerű és az összetett mondat határeseivel kapcsolatos írásjel-használati kérdéseket mutatják. A szerző egyéb munkáiból tudjuk, hogy ezt a kérdéskört ilyen alaposággal senki nem vizsgálta. Most is szemléletes, mindent figyelembe vevő tájékoztatást kapunk a lehetséges esetekről és megoldási módokról.

A fölülről haladó széttagolási iránynak megfelelően a mondatrészek és szerkezetek közötti írásjelek szabályaival végzi a bemutatást a szerző. A fejezet azonban még nem zárul le, ugyanis *Egyéb írásjel-használati tudnivalók* cím alatt olyan kérdéseket tárgyal, amelyek a

mindennapi használatban sok fejtorést szoktak okozni az író embernek. Ilyen a pontnak nem mondatzáró írásjelként való használata, vagy a számjegyekkel írt számok írásjeleinek kérdésköre, a zárójeles kérdő- és/vagy felkiáltójel helyes használata. A könyv használati értékét növeli, hogy ebben a számítógépes világban helyet kaptak a műben a géptípusok betű- vagy szó- és számjelzéseinek használatára vonatkozó szabályok, vagy például az internetes nyelvhasználat új „írásjelei”-nek a bemutatása is.

A könyv izgalmas meglepetése az olvasó számára, hogy a jelenlegi szabályok végig gondolása, szemléltetése után visszakanyarodik a múltba. A szövegtagolás rövid történetének tárgyalása után megismerteti az olvasót a magyar írásjelhasználat történetével is. Nagyon fontosak és hasznosak az itt bemutatott művelődéstörténeti ismeretek, hiszen nemcsak ismeretet jelentenek, hanem segítenek bennünket eligazodni a különböző korból származó nyelvmélekek, írásos anyagok nyelvhasználatában is. Nyelvünk történetéről tanulva milyen érdekes lehet tanítványainknak bemutatni az órán például a kéziratos nyelvmélekek intonációs jeleit, vagy összehasonlítani velük az egyes korok jelhasználati megoldásait. Ezzel nemcsak gondolkodásra, hanem nyelvünk, múltunk megbecsülésére is nevelhetünk. Érdemes tehát ennek a fejezetnek az anyagát szervesen beépítenünk az oktatómunka megfelelő szintjén.

A történeti áttekintés után újabb meglepetéssel szolgál a szerző, akiről már az eddigiekből is kitűnt, hogy nemcsak szakmájának tudósa, hanem remek tanár is. Jól tudja, hogy a könyvben leírtak fölhasználására legjobb biztatás, ösztönzés, ha feladatokat mutat be. A feladatok tematikus rendje a jelhasználati szabályok sorrendjét követi, így lényegesen megkönnyíti a fölhasználó dolgát a válogatásban. A tematikus renden kívül változatosak a feladatok az összetettségüket tekintve is. A célirányos gyakorlatokat kijelölőket olyan feladatcsoportok követnek, amelyek egyszerre kívánnak meg több jelhasználat-ismeretet, illetőleg külön is izgalmasak azok, amelyekben a mondatok többféleképpen értelmezhetők (vö. Vegyes feladatok, 156.).

A könyv fő fejezetei ezzel a 165. oldalon be is fejeződnek. A szerző azonban – gyakorló tanárként – azt is jól tudja, hogy a feladatok helyességét valamilyen módon a megoldónak ellenőriznie kell. A diákok megoldásait minősítheti, ha kell, javíttatja a tanár. De aki felnőttként önállóan kívánja fejleszteni ilyen jellegű ismereteit, bizony nagyon fog örülni a könyv végén található *Megoldások* résznek (abban is bizonyos vagyok, hogy még az anyanyelvet oktató tanár is!).

Összegzőként elmondhatjuk: mindenkinek ajánlhatjuk Keszler Borbála tanárnő igényes, hiánypótló munkáját. Nem hiányozhat egyetlen tanár, egyetlen iskola könyvtárából sem. Szakmai-tudományos értékei mellett kiemelten érvényesül benne a gyakorlati munka segítése, ezért hangsúlyosan ajánljuk a tanárok figyelmébe. A könyv értékeinek felismerése és megjelentetése a Nemzeti Tankönyvkiadót dicséri: a gazdag belső tartalmat méltón szolgálja a könyv esztétikai megoldása. (A recenzens pedig még az árát is szívesen ide írja, hiszen a mai könyvárak között a 2100 Ft-os ár igen méltányos.)

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. pp. 208.

BALÁZS NÁNDORNÉ

szaktanár

Etes

SZÜCS MARIANNA

igazgató

Észak-magyarországi Regionális Környezetvédelmi Központ

Salgótarján

Czene Gyuláné: Játék a tanulásban^{*}

A tudományok a játékot kétféleképpen értelmezik. Egyrészt semmittevés, mely nem eredményez értékelhető eredményt a gyermekek számára. Másrészt a tanulási folyamat fontos részének/alapjának tekintik. A játékban a gyerekek ismereteket, készségeket szerezhhetnek, s a tevékenység során alakul, fejlődik személyiségük. Tehát ebből következik annak az állításnak az igazsága, hogy „tanulás van a játékban”. Ha átgondoljuk, az igazság az, hogy a kisgyermek csecsemőkorától iskolás koráig tanul a játékban a játékkal. Ezt nem muszáj csinálnia, nem kényszerűségből teszi. Mikor iskolás lesz – mondják – a játék helyett tanulni kell. Első a tanulás, csak aztán következhet a játék! Hogy is van akkor? Eddig tanult a játékkal, iskolásként pedig tanuljon. De a gyermek szereti, megszerette pici korától a játékot, s egyre kevesebb ideje jut erre a megszokott, „nem muszáj” tevékenységre. Hát természetes, hogy szereti, szeretné mind gyakrabban. Erősíti is a pedagógia a játék és a játékos módszerek alkalmazását. De, ahogyan haladnak az évek, egyre kevesebb idő jut erre. Marad a játék a kevés szabadidőre, a napközis foglalkozások egy részére, esetleg a testnevelés órákra. S ha szemügyre vesszük a tantervi követelményeket, a tankönyveket, el kell ismernünk, hogy nehéz munka a tanulóké. Az általános iskola felső tagozatában egyre több a tantárgy, egyre nagyobbak a követelmények, egyre nehezebb nyelvezetűek a tankönyvek, a feladatok. Hogyan is lehet ezeken könnyíteni, kedvet csinálni ehhez. Lehet a játékkal is! Azaz „Játék a tanulásban”. Tehát valahogyan fordítva, mint a kisgyermekkorban. Pedagógusok, tankönyvszerzők játékos feladatokkal teszik színesebbé a tanulást. Ezt szolgálják a különböző társasjátékok is, amelyek számtalan új ismerethez juttatják a gyerekeket, ha használják a játékokat. A tanítványokkal a Dobókockás környezetvédelmi társasjátékkal is lehet játszani, vagy esetleg feladatul adni.

Ez a társasjáték segítséget nyújt olyan ismeretek megszerzéséhez, amely nem önálló tantárgy, de több tárgykörben megjelenik. Így: a természetismeret, biológia, földrajz, történelem (állampolgári ismeretek) stb. Kötelező téma az osztályfőnöki órákon is, s igazi gyakorló terepet az erdei iskolai programok nyújtanak az ismeretágnak. A játék témákra bontott ismereteket nyújt. Ha a tanuló nem tudja a választ, lehetősége van a mellékelt „Kérdés-felelet”-füzetből kikeresnie. Ezzel fejleszti a tanulási képességeket. Segíti a gyermek megismerőtevékenységét, az ismétlődő játékkal fejleszti ismeretei felidézését, emlékezőképességét.

A társasjáték személyiségfejlesztő hatása is említésre méltó. A játékszabály betartása, az egymás iránti tolerancia, az együttműködés, s az egészséges versengés mind nevelő hatású. Ezen túl a játék maga élmény a célzott korosztály – a 9–14 évesek – számára. Így felkeltheti a téma iránti érdeklődést, az elsajátított és a kapcsolatos ismeretek alkalmazása kialakítója lehet a környezettudatos magatartásnak. S ez korunkban az egyik legfontosabb nevelési feladat.

Játszani lehet kiscsoportban, s több csoport is versenyezhet. Jól használható a tehetséges gyerekekkel való foglalkozáshoz, szakkörökön és a tantárgyi versenyekre való felkészülés során is. De szabadidős foglalkozások keretében csupán szórakozás céljából is alkalmazható a társasjáték.

^{*} Pályázatot nyert környezetvédelmi oktatójáték

A játék egy dobozban elhelyezett játékmező (ezek színesek), a kérdések és a helyes megfejtések egy kis füzetben találhatóak. Bábuokkal és dobókockával vannak felszerelve. Mi kipróbáltuk, hasznosnak bizonyult, ezért ajánljuk másoknak is.

(A Dobókockás környezetvédelem társasjáték megrendelhető: Czene Gyuláné, 3100 Salgótarján, Somogyi-Bacsó út 4. Ár: 1300 Ft/db)

Dr. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eger

Dr. Trencsényi László: Utak és történetek

1932-ben születtem, és így ifjúkoromban cserkész voltam 1948-ig Dobós diákként. Mindmáig emlékezem a sok ismeretet és élményt adó rajgyűlésekre, őrsi összejövetelekre, a pilismaróti táborozásra, a különböző képességfejlesztő próbákra, számháborúkra stb.

Az egri főiskolán 1960 óta oktatom. Itt kezdettől jelentős szerepet kapott a pedagógiai, majd a neveléstudományi tanszéken a gyermekmozgalom mint nevelési színtér megismertetése a hallgatókkal, illetve korábban az úttörővezető-képzés.

Átéltam a rendszerváltoztatás folyamatában a gyermekmozgalmak megújulását, és élem azt a sajátos világot, amelyben gyermekeink tömegei nem részesülhetnek azokban a javakban, amik a gyermekmozgalmakból adódhatnak.

A csellengők, a kulcsos gyermekek, a rossz társaságba kerülők, a családokból kivetettek, a gyermekbűnözőkké válók mentsvára lehetne a gyermek- és ifjúságmozgalom.

60 éve történt, hogy hazánkban a minden gyermeket megszólító, minden gyermeknek programot, élményt adó úttörőmozgalom zászlót bontott. Erre emlékeztet 16 évvel a rendszerváltoztatás kezdete után dr. Trencsényi László professzor összeállításában megjelent *Utak és történetek* c. tartalmas és terjedelmes kötet, amely adalékokat tartalmaz a magyar úttörőmozgalom történetéhez.

A kerek évfordulót köszöntő kötet nem ünnepeltet, sokkal inkább emlékeztet. Emlékeket, tanulmányokat, empirikus kutatási beszámolókat tartalmaz. Felidézi a hat évtized sokszor pozitív, de számos esetben negatív hangvételű megnyilvánulásait.

A kötetet bevezető kritikus, de rendkívül tartalmas előszóból kiemelésre kívánczik, hogy az úttörőmozgalom történetének monografikus feldolgozása még mindig várat magára, jóllehet tény, hogy „az úttörőtörténelem része a modern Magyarország történetének”.

Az első tanulmány szerzője Trencsényi Waldapfel Imre, aki 1946-ban és 1957-ben is „nevét és arcát adta az úttörőmozgalomnak”, aki 1948-ban „Az Úttörő Mozgalom eszményeiről” írva történelmi keretbe ágyazva fejt ki klasszikussá váló mondanivalóját, ami a későbbiekben hivatkozási alapul szolgált.

Az úttörőmozgalommal is foglalkozó ókortudós apát követik a kötetben a fiak: Trencsényi Imre és László.

Trencsényi Imre emlékiratai közül az első 1946-os, amíg az utolsó 60 évvel később íródott. Valóságos kordokumentum, saját készítésű fotók gyűjteményeként jelenik meg a kötetben.

Az összeállítást is végző Trencsényi László írásai jelentik a nagyobb terjedelmet, és érdekelhetően sejtetik a mozgalommal mindmáig való együttlélést, az elkötelezettséget.

Az 1890-es években alapított amerikai pionír mozgalomtól a kötetet olvasva eljutunk a rendszerváltás óta is a legtöbb gyermeket vonzó, születésének 60. évfordulójához érkezett magyar úttörőmozgalomhoz.

Mindez köszönhető a kötet összeállítójának, szerzőinek és az Új Helikon Bt Kiadónak.

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató

Budapest

Bayer Zsolt: „...Hogy legyen jel”

Az 1956-os magyar forradalom az 1945 utáni világtörténelem kiemelkedő eseménye volt. Az 1956 őszen kirobbant magyar forradalom és szabadságharc a szovjet világhatalom bukásának első eseménye volt.

Bayer Zsolt: 1956 „...Hogy legyen jel” című könyve a nemzethez szól, amely 1956-ban magára talált, és kitűnőre vizsgázott magyarságból és demokráciából.

Gosztonyi Péter „Feltámadott a tenger...” című munkája utolsó fejezetében elkészítette '56 mérlegét: „A magyar forradalom történeti értékelésében több mint 30 év távlatából sincs a Nyugaton élő és az otthoni magyar között különbség. Egy elenyésző számú kisebbség kivételével 1956 októbere mindenki számára, aki ezt Magyarországon átélte, egy felemelő, nagyszerű, szívet melengető élmény volt. A nemzet akkor talált magára, visszanyerte önbecsülését, vizsgát tett magyarságból és demokráciából. Ötvenhatban Európa és az egész világ Magyarországra figyelt... Mert 1956-os forradalmunk – joggal – az 1945 utáni világtörténelem egyik legkiemelkedőbb, legnagyobb és legmeghatározóbb eseménye volt, amelyre nemcsak mi, de a későbbi magyar generációk is büszkén fognak visszatekinteni.”

Az '56-os forradalom politikai és katonai történetét már sokan feldolgozták. A magyar és emellett azok a külföldi történészek és politológusok nemcsak az események alapos feltárására törekedtek, hanem történelmi és társadalmi jelentőségének megfelelően háttérét is megrajzolták, s a forradalom mozgatórugóit is igyekeztek körültekintő tárgyilagossággal kikutatni, valamint a forradalmat értékelni.

Már azt lehetett gondolni, hogy nem is lehet újabb tényanyagokat feltárni, és akkor most az olvasóközönség széles rétegeinek kezébe kerülhetett Bayer Zsolt megrázó képes albuma 1956-ról, hogy legyen jel, hogy álljon előttünk örök mementóként.

Könyve bevezetőjében írja a szerző: „A bátorság akkor hitelt adott a lövészárkok mélyén remegőknek, a Szörny ellen lázadóknak. Akik odakünn az utcán egymásba kapaszkodva menekültek, a lelkük sivár termeiben gyönyörű szép tüzeket gyújtott az újra megtalált Haza. Adott a férfiaknak, akik aztán végül is megfogták a fegyvert. A gyerekeknek, akik szintúgy, s kicsi, puha álmaikból ébredve mindjárt tankok elé vetett testtel várta Őket a Forradalom. Adott az asszonyoknak, akik még nem sírni is megtanultak egy éjjel. Adott az öregeknek, kiknek elnyúlt lépteiben, kezük remegésében, megfakult tekintetében éppúgy benne volt a szabadság. Adott a parasztnak, aki vasvillája után nyúlt... Végre...”

Egy bátor férfi járt akkor Budapest utcáit. Fényképezett – IDÉZZÜK A KÖNYV FŐGONDOLATÁT – 1956. október 23-a és november 11-e között. Hogy legyen jel. Tanúság – háborúról, tisztaságról, hősről, vérről. Aztán a jeleket a lélek megint sivárrá lett termeibe kellett zárn.

Több mint száz negatív lapult egy padláson hosszú, beteg évtizedekig, és a férfi meghalt.

S amikor eljött ismét a szabadság, amely oly nagylelkű volt, hogy büntetlenül hagyta a gyilkosokat is, akkor özvegye odaadta a rejtegetett képeket a Történeti Hivatalnak. Csak egy feltételt szabott: sem az Ő, sem a férje neve nem kerülhet nyilvánosságra. – Mert hátha vissza-jönnek azok... – mondta, és maga előtt a földet nézte, sokáig.

Az emlékalbum elkészítéséért, a történelmi fotográfiákhoz írt kiváló kísérőszövegeiért elismerés illeti a szerzőt, Bayer Zsoltot. A munka forrásértékű. A dokumentum-kötetnek minden közkönyvtár polcaira kellene kerülnie. Mondanivalója: örök mementó, bátor figyelmeztetés!

(XX. század Intézet és Történeti Hivatal – Kairosz Kiadó, Bp. 2000. Ára: 3600 Ft)

TÁMOGATÓINK:



Oktatási
Minisztérium



Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal

Oktatásért Közalapítvány



KPI

Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 450 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapra a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*